



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Forandringer i ungdomsuddannelserne

Overgange og indsatser

Andreasen, Karen Egedal; Duch, Henriette

Publication date:
2017

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Andreasen, K. E., & Duch, H. (red.) (2017). *Forandringer i ungdomsuddannelserne: Overgange og indsatser*. Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Forandringer i ungdomsuddannelserne

Overgange og indsatser

Redaktører
Karen E. Andreasen
Henriette Duch



Forandringer i ungdomsuddannelserne

Overgange og indsatser

Redaktører
Karen E. Andreasen
Henriette Duch

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Forandringer i ungdomsuddannelserne

Overgange og indsatser

Redigeret af Karen E. Andreasen og Henriette Duch

5. udgivelse i serien *Ungdomsliv*

Serieredaktører: Mette Pless, Niels Ulrik Sørensen

og Trine Østergaard Wulf-Andersen

OA udgave

© Aalborg Universitetsforlag 2017

Omslag: akila v/ Kirsten Bach Larsen

Sats og layout: akila v/ Kirsten Bach Larsen

Foto på bogens forside: Colourbox

ISBN: 978-87-7112-663-1

ISSN: 2445-5075

Udgivet af:

Aalborg Universitetsforlag

Skjernvej 4A, 2. sal

9220 Aalborg Ø

T 99407140

aauf@forlag.aau.dk

forlag.aau.dk

Bogen er udgivet med støtte fra Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Forord	5
Forandringer i ungdomsuddannelserne	7
<i>Af Karen E. Andreasen, Henriette Duch og Palle Rasmussen</i>	
1 Fra et nationalt afgrænset til et globalt indlejret uddannelsessystem	29
<i>Af Anne Mette W. Nielsen</i>	
2 Uddannelsesstrategier i gymnasiet	55
<i>Af Susanne Murning</i>	
3 "Kolde og varme mennesker"	75
<i>Af Lars Bang Jensen</i>	
4 Kobling mellem skole og praktik på erhvervsuddannelserne	93
<i>Af Arnt Louw</i>	
5 Udvikling af erhvervsuddannelserne gennem pædagogisk uddannelse af lærere - belyst med to cases	115
<i>Af Henriette Duch og Karen E. Andreasen</i>	
6 Hvad virker i indsatsen for unge uden uddannelse og arbejde?	139
<i>Af Anne Görlich, Niels-Henrik M. Hansen</i>	
7 Uddannelsesparathed og unge uden uddannelse	159
<i>Af Ulla Højmark Jensen</i>	
8 Unge i Vækst	181
<i>Af Palle Rasmussen, Christian Ydesen, Karen E. Andreasen</i>	

Forord

Ungdomsuddannelserne og de forskellige typer overgange i uddannelsessystemet har været gjort til genstand for udforskning og analyser fra mange perspektiver og tematiseret i forhold til forskellige spørgsmål.

Blandt de temaer, forskningen har fokuseret på, kan nævnes: overgange forbundet med uddannelsers udvikling over tid i et historisk perspektiv, i relation til uddannelsesreformer, policy og praksis, eller i forhold til elevers og studerendes bevægelse mellem forskellige typer uddannelse, mellem moduler eller uddannelseskontekster inden for rammen af de enkelte uddannelser, og mere generelt i relation til unges personlige udvikling.

Forskningen inden for området afspejler ligeledes vekslende perspektiver eller fokuspunkter – f.eks. på social arv, på restgruppen, og på 95-pct.-målsætningen for at nævne nogle. Det er imidlertid kendetegnende, at visse problematikker går igen gennem historien, men synes at komme til udtryk på nye måder, og evt. forandrer karakter. Man kan sige, at det er problemstillinger, der afkræver en stadig opmærksomhed. Som et eksempel kan nævnes spørgsmål forbundet med samfundsmæssige strukturer, socioøkonomiske klasser og social arv, hvortil knytter sig en generel problemstilling, som også fremstår som et tilbagevendende tema indenfor forskningen.

De kontekster, hvori sådanne problemstillinger udfolder sig og kommer til udtryk, vil forandre sig over tid som et resultat af ændrede formelle rammesætninger. For eksempel har begrebet og strategien om Livslang Læring, som bl.a. er blevet fremmet af EU de seneste årtier, aktualiseret

spørgsmål om såvel indgangene til uddannelsessystemet som overgange mellem dets forskellige niveau. Sådanne forandringer får alle indflydelse på og spiller en rolle for unge i deres valg, muligheder og betingelser for at opnå en uddannelse, ligesom det spiller en rolle for undervisere, ledere og politikere. At belyse disse forhold på en empirisk baggrund er væsentligt for at kunne drage erfaringer og for at kunne forstå og forholde sig til dem på de præmisser, der kendetegner nutidens uddannelser for unge.

Med dette som udgangspunkt præsenterer denne bog nyere empirisk forskning med fokus på ungdomsuddannelserne i det danske uddannelsessystem. De enkelte kapitler tager således udgangspunkt i uddannelseskontekster inden for ungdomsuddannelsesområdet og belyser fra forskellige perspektiver og med forskelligt fokus mange af de problemstillinger, der afspejler sig inden for uddannelserne for unge i dag. Bogen er dermed aktuel ikke mindst i lyset af de reformer, der har kendetegnet området for ungdomsuddannelser i Danmark de senere år.

Introduktion

Forandringer i ungdomsuddannelserne

Af Karen E. Andreassen, Henriette Duch og Palle Rasmussen

Ungdomsuddannelserne mellem kontinuitet og opbrud

Uddannelse spiller en afgørende rolle i at videreføre, opretholde og udvikle et samfund. Udviklingerne i de institutionaliserede rammer for uddannelse påvirkes af og udspiller sig i et komplekst spændingsfelt mellem samfundsmæssige behov, rammer og traditioner på den ene side og individer og individuelle behov, egenskaber og udviklinger på den anden side. De to sider af spændingsfeltet er indbyrdes forbundne, og væsentlige problemstillinger, der har været omdrejningsaksen for f.eks. sociologiske problemstillinger, kommer til udtryk netop her (Ecclestone, Biesta og Hughes, 2010; Rasmussen, 1997).

Uddannelsessystemet er på mange måder præget af stor stabilitet over tid. Ganske vist kan man se forandringer i mange perioder, endog forandringer, som forekommer store og gennemgribende. Som eksempel kan nævnes folkeskolereformen i 1958, som forbandt grundskolen og realskolen, udskød delingen af eleverne og afskaffede forskellen på undervisning i byskoler og landsbyskoler. Eller lærlingeloven af 1956 hvor dagundervisning ved erhvervsskoler for første gang blev en obligatorisk del af uddannelsen (Sørensen, 1983). Men på trods af sådanne forandringer peger megen uddannelsesforskning på træk og problemstillinger, som udtrykker stærk stabilitet og inert i uddannelsessystemet. Det er f.eks. et hyppigt budskab i analyser af forskere som Pierre Bourdieu (Bourdieu & Passeron,

2006) og Margaret Archer (2013). Blandt sådanne gennemgående problemstillinger er uddannelsernes rolle i produktion og reproduktion af de samfundsmæssige uligheder, problemer forbundet med overgange fra ét trin i uddannelsessystemet til efterfølgende trin, diskrimination af unge fra bestemte samfundsmæssige lag, og pædagogisk differentiering og håndtering af diversitet i elevgrupper for blot at nævne nogle (f.eks. Hansen, 2011; Ecclestone, Biesta og Hughes, 2010). Med dette som udgangspunkt kan uddannelsesmæssige forandringer analyseres som processer, der udspiller sig i et komplekst spændingsfelt, der i kraft af denne kompleksitet også rummer mange analytiske lag. Dette gælder alle områder for uddannelse, herunder ungdomsuddannelserne, som er fokus for antologiens bidrag.

Aktuelle tiltag og ændrede praksisformer

Ungdomsuddannelserne i Danmark har siden 2000 været kendetegnet ved opbrud og overgange til nye praksisformer. Det er forandringer, der har sat sig igennem i policy og praksis inden for alle typer uddannelse for unge, såvel de erhvervsrettede som de studieforberevende gymnasiale uddannelser. På området for erhvervsuddannelser blev en reform vedtaget i februar 2014, med virkning fra 2015 (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2014). På gymnasieområdet blev der vedtaget en reform i 2016, med virkning fra 2017 (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015). Begge reformer søger at tage højde for forandringer i det omgivende samfund og udtrykker samtidig en vis reaktion på tidligere reformer. For erhvervsuddannelsernes vedkommende bl.a. Reform 2000, som erstattede den traditionelle klasseundervisning med mere fleksible undervisnings- og læringsformer. Desuden reduceres antallet af indgange til erhvervsuddannelser. For gymnasiets vedkommende reformen af 2005, som indførte et tidligt valg af studieretning og et element af tværfaglig undervisning. Gennem ny lovgivning ændres uddannelsernes praksisser på forskellige områder, f.eks. optag på uddannelse, vejledning, pædagogik og ledelse.

Uddannelserne og deres institutioner danner ramme om forskellige former for udvikling og overgang i de unges tilværelse og aktiviteter. Det kan være overgange mellem uddannelsesforløb og overgange inden for rammerne af disse, ligesom det kan være overgange i relation til unges faglige og personlige udvikling – f.eks. i forbindelse med overgangen fra grundskole

til ungdomsuddannelse, fra ung til voksen, fra ét niveau i en uddannelse til et andet niveau. Også disse rammer er berørte af reformerne. Der er formuleret nye rammer for vejledningen af de unge, indført nye adgangskrav til ungdomsuddannelserne og nye krav til undervisningen, og en reform af de forberedende tilbud inden for ungdomsuddannelserne er introduceret i foråret 2017.

Reformer som disse adresserer problemer og udfordringer i unges overgange fra grundskolen til ungdomsuddannelse og i deres forløb på ungdomsuddannelserne på mange forskellige måder, både eksplicitte og implicitte. Reformerne præger uddannelsernes struktur og indhold og dermed ofte også pædagogikken. Dette kommer f.eks. til udtryk i indførelse af nye krav til erhvervsskolelæreres pædagogiske uddannelse.

Strukturen i det moderne uddannelsessystem bygger på den tankegang, at forskellige typer uddannelse er forbundet med udvikling af bestemte kompetencer, og at forskellige typer kompetencer og uddannelse grundlæggende erhverves i en bestemt rækkefølge (Archer, 2013). I denne rækkefølge er overgangene og adgangen til de efterfølgende og højere niveauer af uddannelse forudsat og betinget af dem, der går forud. En sådan tilgang til uddannelse rejser imidlertid en række spørgsmål, som f.eks.: hvordan understøttes udviklingen af de konkrete færdigheder og kompetencer på en uddannelse bedst muligt, således at der samtidig bygges bro til efterfølgende forløb? Hvordan adskiller forskellige unges behov sig fra hinanden i disse processer? Hvilke krav skal stilles for, at en uddannelse betragtes som gennemført, og hvilke krav skal stilles for at kunne opnå adgang til efterfølgende niveauer af uddannelse? Hvem skal vurdere dette og hvordan? Hvordan tæller kompetencer erhvervet gennem andre typer aktiviteter end gennem formel og anerkendt uddannelse? Da perioden for valget og gennemførelsen af en ungdomsuddannelse på mange måder kan blive afgørende for, hvordan unges tilværelse former sig fremadrettet, er tematiseringen af spørgsmål som disse væsentlige.

I denne antologi behandler vi på et empirisk grundlag uddannelsesmæssige forandringer, både i relation til forskellige kontekster inden for ungdomsuddannelsesområdet og i relation til forskellige individer og aktører. Ud over at se på forandringer som rammer for nye praksisformer i ungdomsuddannelserne inddrager og adresserer vi også problemstillinger vedrørende eksempelvis unges socialisering og identitet. Dermed tematiseres

spørgsmål om disse nye praksisformers betydning og rolle for det enkelte individ både i relation til erhvervslivet af uddannelse og i forhold til praksisformernes betydning for den enkelte unges udvikling og identitetsdannelse.

Uddannelse og samfund – nogle analytiske perspektiver

Uddannelsen af unge er en central opgave i alle samfund. Ved at være bestemt af det samfund og den konkrete kultur unge uddannes i og til, er det en opgave, hvis karakter konstant er under udvikling, samtidig med, at den som del af en kultur og en historie på mange punkter afspejler kontinuitet (f.eks. Bourdieu & Passeron, 2006; Ball, 2008). Uddannelsen stiller til forskellige tider politikere og praktikere over for forskellige udfordringer; men en del problemer synes at gå igen, selv om de kan vise sig i lidt varierende former. Det gælder f.eks. spørgsmål om frafald, betydningen af unges sociale baggrund, køn og etnicitet, gruppen af unge, der ikke opnår en uddannelse ('restgruppen'), uddannelsernes status, uddannelsesøkonomi, forholdet mellem arbejdsmarkedet og uddannelsen, regionale forskelle og meget andet (se f.eks. Illeris, 2014). Desuden har Danmarks tilknytning til organisationer som EU og OEEC/OECD, og indflydelsen fra disse, siden midten af 1900-tallet spillet en stadig stigende rolle.

Set fra et samfundsperspektiv er uddannelse vigtigt både for at sikre uddannet arbejdskraft til arbejdsmarkedet og for at samfundets institutioner vil kunne fungere også fremover. Denne videreførelse af samfundet forbinder sig samtidig med den reproduktion af samfundsmæssige strukturer, som sociologien blandt andet har gjort til sin genstand, og som det er væsentligt at forholde sig til (Bourdieu & Passeron, 2006; Bowles & Gintis, 1976). De uddannelsesmæssige strukturer betyder stadig, at unge ikke er lige stillede i uddannelsessystemet. Set fra et aktør- eller individperspektiv er det afgørende for alle unge at få mulighed for at kunne udvikle og udfolde egne potentialer, uanset baggrund. Det er vigtigt for den enkelte gennem uddannelse at kunne opnå den samfundsmæssige anerkendelse af ressourcer og kompetencer for dermed at have bedst mulige forudsætninger for at kunne skabe sig en tilværelse inden for de samfundsmæssige rammer.

De nylige reformer kan ses som udtryk for en tid med forandringer, der har afspejlet sig i nye krav til uddannelserne. Udviklinger på arbejdsmarkedet har spillet en væsentlig rolle i dette, men også tendenser gennem de seneste årtier i regi af internationale organisationer, først og fremmest EU og OECD, og disses krav til medlemslandene, har haft betydning (Lawn & Grek, 2012). Herunder kan også nævnes målsætningerne om Livslang Læring, som har været fremmet af EU de seneste årtier, og som har været et vigtigt strategipunkt for perioden 2010 – 2020, og som også UNESCO står bag (jf. f.eks. Commission Of The European Communities, 2006). Dette forudsætter dels, at der er 'indgange' for alle til uddannelsessystemet, dvs. at alle får mulighed for at kunne få adgang til uddannelse, og dels at der er hensigtsmæssige overgange mellem systemets niveauer, der også er tilpasset alle borgeres behov.

Ud over dette kan peges på en række andre forhold, som har haft en mere indirekte indflydelse på ungdomsuddannelsesområdet gennem de senere år. Dette gælder eksempelvis dimensioneringen af de videregående uddannelser, der på mange uddannelser har ført til en begrænsning i optaget af studerende. Denne har påvirket muligheden for adgang til en lang række uddannelser og dermed også mulighederne efter en ungdomsuddannelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016). Også eventuelle SU-reformer, som er politisk tematiseret, må forventes at kunne spille en vis rolle.

De spørgsmål og problemstillinger, der rejser sig i relation til disse temaer, kan forstås og udforskes fra forskellige perspektiver. Det kan f.eks. ske med fokus på mikroniveauet i relation til aktører, individer og specifikke praksisser (Woods, 1983); makroniveauet i relation til samfundsmæssige strukturer, processer og udviklinger (Hansen, 2011); mesoniveauet i relation til samfundsmæssige institutioner (Weick, 1976) og med fokus på samspillet mellem disse niveauer. Området kan samtidig udforskes i relation til det spændingsfelt, der former sig mellem på den ene side samfundsmæssige behov, materielle betingelser og krav og på den anden side spørgsmål forbundet med uddannelsers socialiserings- og dannelsesmæssige dimensioner. Netop det sidst nævnte tema berøres i mange tilfælde kun mere indirekte og sporadisk i reformtekster, omend man kan se det udfoldet mere i de debatter, der er forbundet med reformerne (se f.eks. Haue, 2003), og det må anses for at være overordentlig væsentligt i analyser af uddannelse.

Ungdomsuddannelsernes historiske udvikling

Uddannelsen af unge er gennem tiden blevet varetaget på meget forskellige måder såvel her i Danmark som i den øvrige vestlige verden, og ungdomsuddannelser er blevet præget af samfundsmæssige udviklinger inden for arbejdsmarked, økonomi og politik, både nationalt og internationalt (se f.eks. Greinert, 2004; Illeris, 2014; Wollschläger & Guggenheim, 2004). Arbejdsmarkedet og samfundets institutioner - i form af skolerne og uddannelsesstederne - har i disse processer haft forskellige roller, der også har udviklet sig over tid. Mens den erhvervsmæssige uddannelse af de unge tilbage i tiden primært blev varetaget af erhvervene selv, har denne opgave særligt gennem det seneste århundrede været karakteriseret ved en stigende grad af institutionalisering og samfundsmæssig regulering. Den særlige rolle, dette uddannelsesområde spiller både for arbejdsmarkedet, for de videregående uddannelser og for de unge som en vigtig del af deres tilværelse, har stillet uddannelsespolitiske aktører over for nogle helt særlige udfordringer og spørgsmål.

Det, man kan kalde en grundskoleuddannelse i form af grundlæggende skolegang, hvor børn og unge undervises i de mest basale fag, blev i Danmark introduceret i middelalderen i regi af kirken og først institutionaliseret i Danmark med skoleloven fra 1814 (Haue et al., 1986). Landbrug og håndværk havde helt op til den tid været de dominerende erhverv, og uddannelse havde for de fleste karakter af forskellige former for oplæring. Meget få fik eller havde behov for en mere bogligt orienteret uddannelse, og mulighederne for dette var samtidig meget begrænsede. Det første danske universitet, Københavns Universitet, blev f.eks. oprettet 1479, og havde langt op i tiden – sammenlignet med i dag – kun ganske få studerende og ansatte (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2007). Ungdomsuddannelsesområdet har også udviklet sig i takt med samfundsforandringerne. Efter reformationen oprettede man i Danmark latinskolet ('lærde skoler'), i 1600-tallet kom gymnasiet til, og i starten af 1900-tallet blev latinskoleterne også til gymnasier.

Et tilbageblik i statistikken kan belyse udviklingen. Denne viser, hvordan gymnasiefrekvensen siden 1870'erne har været støt stigende med en særlig vækst fra sidste del af 1900-tallet. Andelen af en ungdomsårgang, der fuldførte det almene gymnasium (3.g), var således i 1870'erne på blot 0.6 pct., i 1960 6.9 pct., i 1980 steget til 18.68 pct. og i 2000 til 27.59 pct.

(Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2007; Undervisningsministeriet, 1998). Af ungdomsårgangen 2014 ventes omkring 55 pct. 25 år efter af have forladt grundskolen at have gennemført en gymnasial uddannelse (Regeringen, 2016, s. 62).

Samtidig med at gymnasiefrekvensen har været stigende, har andelen, der vælger en erhvervsuddannelse umiddelbart efter grundskolen, været faldende gennem de seneste årtier (Danmarks Statistik, 2016, s.64; Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Den andel af en ungdomsårgang, der ifølge Undervisningsministeriets statistiske fremskrivningsmodel ikke opnår nogen kompetencegivende uddannelse 15 år efter grundskolen, er faldet fra ca. 25% for ungdomsårgangen 1990 til ca. 14% for ungdomsårgangen 2014 (Ibid.). Faldet skete dog i starten af perioden, og inden for de seneste år har der ikke været nævneværdig forandring. Selv om nogle af disse unge senere i livet vil tage en ungdomsuddannelse, er 14% stadig en meget høj andel, og desværre viser forskningen klart, at risikoen for ikke at opnå kompetencegivende uddannelse er forbundet med den sociale baggrund, samt at mangel på kompetencegivende uddannelse har væsentlig betydning for mulighederne senere i livet (f.eks. Hansen, 2011).

Med den generelle udvikling inden for erhvervsuddannelserne har også undervisningen af de unge på denne type uddannelse ændret sig på flere punkter. Fra at være domineret af mesterlæren er undervisningen på erhvervsuddannelserne gradvist blevet mere skolebaseret, og det almene aspekt er blevet mere centralt. Dette har afspejlet sig i opmærksomhed på to problemstillinger. Den ene omhandler forholdet mellem skoleforløb og praktik på erhvervsuddannelserne, den anden omhandler uddannelsen til lærer på erhvervsskolerne og lærernes pædagogiske uddannelse.

Som elev, der uddanner sig til tømrer, kok, mekaniker, frisør eller et hvilket som helst andet erhverv, vil man i dag – normalt – have en anden relation til arbejdskonteksten, end man havde hundrede år tilbage i tiden. Oplæring var dengang almindeligvis knyttet til en praksis, man fik en læreplads, som varetog de alt overvejende dele af oplæringen og organiserede den, og de teoretiske sider af uddannelsen var som udgangspunkt ikke adskilt fra de praktiske (f.eks. Greinert, 2004). Selv om en sådan organiseringsform rummer visse fordele, rummer den samtidig også mange begrænsninger. Elevernes oplæring vil f.eks. blive kontekstbundet, afhængig af den tilgængelige viden i den eller de konkrete kontekster, hvor oplærin-

gen finder sted. Den vil også være afhængig af mesters erfaringer, viden og evner til at skabe et godt læringsmiljø.

I og med at erhvervsuddannelserne er blevet underlagt en større og større grad af institutionalisering, har oplæringen skiftet karakter. Uddannelsen forløber i to forskellige typer kontekster, der har hver sin primære opgave, nemlig den praktiske oplæring på arbejdspladserne og den mere teoretisk betonedede på skolerne. Selv om denne struktur løser nogle af de problemer, der er forbundet med den gamle lærlingemodel, er den samtidig forbundet med andre. Dette er et emne, der går igen i forskningen inden for erhvervsuddannelserne, og som det til stadighed har vist sig vanskeligt at finde gode svar på.

En anden problemstilling omhandler som nævnt uddannelsen til lærer på erhvervsskolerne. Pædagogikum for underviserne på gymnasieskolen har sine rødder helt tilbage i 1800-tallet og har således en mangeårig historie og tradition (Nordenbo, 1984, s. 49), hvorimod uddannelsen til erhvervsskolelærer først blev implementeret med lovgivning i 1961 (Duch & Rasmussen, 2016). Forholdet mellem den praktiske oplæring som lærer på erhvervsskolerne og den teoretiske del af læreruddannelsen kan ses som parallel til den ovennævnte relation mellem teori og praksis på erhvervsuddannelser, hvor der har været løbende tiltag med henblik på at skabe en hensigtsmæssig synergi. Argumenterne for at styrke den teoretiske uddannelse til lærer på erhvervsskolerne har både været at kvalificere lærernes praktiske pædagogik, at styrke deres mundtlige og skriftlige formidling af deres pædagogik, samt at løfte anseelsen af lærerne ved at sikre et uddannelsesniveau på højde med folkeskolelæreres.

Særlige uddannelser

Den historiske udvikling har ført til, at ungdomsuddannelserne i Danmark er organiseret i to parallelle sektorer, de almene gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser. Sektorerne har hver deres lovgivning, institutioner, styringsformer, lærergrupper og pædagogiske traditioner. De har også hver deres placering i det uddannelsespolitiske landskab. Hvor de gymnasiale uddannelser især er knyttet til de videregående uddannelser, er erhvervsuddannelserne især knyttet til arbejdsmarkedet. Efter at have afsluttet folkeskolen påbegynder næsten alle danske unge i dag en uddan-

nelse inden for én af de to sektorer; men ganske mange, især i erhvervsuddannelserne, løber ind i forskellige slags vanskeligheder og falder fra. På trods af mange uddannelsespolitiske programmerklæringer og initiativer har det vist sig meget vanskeligt at hæve andelen af unge, som gennemfører en ungdomsuddannelse, op over 85 pct.

Det er en oplagt tanke, at når gymnasierne og erhvervsskolerne ikke kan fastholde alle unge, må man udvikle alternativer i form af særlige uddannelser tilpasset bestemte grupper af unge. En tilgang til dette er at give sådanne uddannelser åbne rammer, så uddannelsesforløb kan tilpasses til enkelte unge med deres særlige forudsætninger og behov. Det er bl.a. blevet forsøgt med to uddannelser, som blev oprettet i 1990'erne; erhvervsgrunduddannelsen (EGU) og den frie ungdomsuddannelse (FUU).

Erhvervsgrunduddannelsen retter sig især mod unge, som måske er på vej mod en erhvervsuddannelse, men endnu ikke er parate til det. Uddannelsen er toårig og omfatter både praktik og skoleundervisning, men med hovedvægt på praktik. Uddannelsesforløbene tilrettelægges af de kommunale myndigheder i samarbejde med de unge selv og med de lokale skoler, f.eks. AMU-centre, erhvervsskoler, ungdomsskoler, efterskoler, og produktionsskoler (Undervisningsministeriet 1998).

Erhvervsgrunduddannelsen eksisterer stadig, hvorimod den Frie Ungdomsuddannelse, som blev indført i samme periode, siden er nedlagt. Også denne uddannelse byggede på individuelt sammensatte uddannelsesforløb, omfattende normalt tre forskellige uddannelsesdele, som f.eks. kunne være dele af ordinære ungdomsuddannelser, højskolekurser, produktionsskoler og foreningsarbejde. Sigtet med uddannelsen var ikke direkte studie- eller erhvervskompetence, men at de unge skulle opnå alsidige kvalifikationer og personlige kompetencer og derigennem afklare deres uddannelses- og erhvervsmuligheder (Undervisningsministeriet, 2001). Uddannelsen blev fra starten udsat for kritik fra flere sider, fordi den ikke tydeligt sigtede mod erhvervskompetence, og den blev i medierne fremstillet som en legeplads for unge på statens regning (Haar 1999). Den blev nedlagt allerede i 2002.

En senere uddannelse præget af individuel tilrettelæggelse er Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse (STU), som retter sig mod unge med særlige behov. Uddannelsen blev indført i 2007 ud fra et ønske om at skabe en uddannelsesmulighed for unge, der på grund af forskellige former for ud-

viklings- og indlæringsvanskeligheder ikke har mulighed for at gennemføre en anden ungdoms- eller voksenuddannelse. Uddannelsen sigter mod, at de unge opnår personlige, sociale og faglige kompetencer, der hjælper dem til at få en hverdag med en så høj grad af selvstændighed som muligt, og som kan bygge bro til videre uddannelse og beskæftigelse (Siersbæk, 2016). Ligesom i EGU og FUU udgør praktik en stor del af uddannelsesforløbene i STU. Undervisning og vejledning foregår oftest på specialskoler.

Hvor STU tilbyder uddannelse til en gruppe af unge, som ikke tidligere har haft denne mulighed, kan både EGU og FUU ses som bidrag til at afhjælpe det problem, at en del unge har vanskeligt ved at finde vej og plads inden for de to store sektorer i dansk ungdomsuddannelse, de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne. Også de seneste reformer af ungdomsuddannelserne har måttet forholde sig til dette problem. Som led i erhvervsuddannelsesreformen blev etableret Den Kombinerede Ungdomsuddannelse, som retter sig mod unge under 25 år, der har gennemført grundskolen, men ikke aktuelt har forudsætninger for at påbegynde en erhvervsuddannelse eller en gymnasial uddannelse (Ministeriet for Børn, Unge og Undervisning 2016). Uddannelsen bygger ikke på individuel tilrettelæggelse og lægger ikke op til praktik; den består af klasse- og holdundervisning inden for almene og praktiske fag.

I forlængelse af de seneste reformer er der taget et yderligere initiativ til at forbedre unges overgang til og gennemførelse af ungdomsuddannelse. En ekspertgruppe om ”Bedre veje til ungdomsuddannelse” nedsat af regeringen fremkom i foråret 2017 med en række forslag. Hovedindholdet i forslagene er at samle ansvaret for en række forberedende vejlednings- og uddannelsesopgaver hos kommunerne og at etablere en ny Forberedende Uddannelse, som skal integrere og afløse en række af de nuværende forberedende tilbud. Uddannelsen skal bestå af tre linjer: En almenlinje, en erhvervslinje og en produktionsskolelinje (Ekspertgruppen om bedre veje til ungdomsuddannelse, 2017). Anbefalingerne er blevet fulgt op af regeringen (Regeringen, 2017), men det er endnu ikke afklaret, om og eventuelt i hvilken form den nye uddannelse bliver indført.

Hvor de tidligere særlige uddannelser byggede på principper om individuelle forløb og tilpasning til særlige målgruppers behov, bygger de nye særlige uddannelser således i højere grad på principper om holdundervisning og om samlet organisering og styring af uddannelserne.

De seneste reformers indhold

Selv om de senere års reformer på ungdomsuddannelsesområdet er relativt omfattende og berører mange forhold, synes de dog i særlig grad at være orienterede mod bestemte temaer. Et dominerende tema i debatten har f.eks. været krav og målsætninger vedrørende omfanget af optag på henholdsvis erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser. Det er f.eks. slående, at en af de overordnede målsætninger for erhvervsuddannelsesformen er beskrevet som en bestemt andel af unge (angivet i pct.), som skal optages på erhvervsuddannelserne. Andre temaer har været forandringerne af vejledningen af de unge og dennes funktion og rolle i forhold til at rammesætte uddannelsesmæssige valg, frafaldsproblematikken på erhvervsuddannelserne og til dels også pædagogikken. Vi vil beskrive disse forhold lidt nærmere i det følgende.

Erhvervsuddannelsesreformen formulerede en række målsætninger for forandringerne på dette område. Herunder kan nævnes målsætningen om, at flere elever vælger en erhvervsuddannelse umiddelbart efter 9. eller 10. klasse, samt at frafaldet blandt elever, der er startet på erhvervsuddannelserne, nedbringes. Som noget helt nyt blev indført adgangskrav i form af mindst 02 i fagene dansk og matematik ved folkeskolens afgangsprøve, selv om der dog samtidig er fastlagt rammer, der gør det muligt at opnå adgang på andre måder. Reformen omfattede også betingelserne for og rammesætningen af de unges uddannelsesmæssige overvejelser og valg allerede i grundskolen. Der blev således formuleret nye krav om, at vejledningsindsatsen i grundskolen skal målrettes de nævnte målsætninger og således sigte mod at øge søgningen til erhvervsuddannelse og reducere frafaldet. Den ændrede struktur indebærer også en harmonisering af rammerne for de tekniske og de merkantile erhvervsuddannelser, hvilket vakte stor modstand på det merkantile område. Desuden indgik som en del af erhvervsuddannelsesreformen også en ændret struktur af uddannelserne, og initiativer, der skulle føre til et "kvalitetsløft af undervisningen", som det formuleres i aftaleteksten (Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling, 2014, s. 40ff). Dette kvalitetsløft søges blandt andet realiseret gennem efteruddannelse af ny- og fastansatte lærere på erhvervsskolerne, bl.a. via krav om gennemførelse af en diplomuddannelse inden for det pædagogiske område. Man kan således tale om en reform, der i sit udgangspunkt når bredt rundt på dette uddannelsesområde, idet den også

stiller krav om mere undervisning og opretter Den Kombinerede Ungdomsuddannelse for unge, som ikke umiddelbart er klar til at gennemføre en ordinær erhvervsuddannelse. Et væsentligt problem bliver dog kun i begrænset omfang adresseret, nemlig rammerne for og kvaliteten af den praktiske oplæring i virksomhederne. Denne bogs artikler adresserer hver især på forskellige måder disse ændringer tematiseret i forhold til deres særlige problemstillinger.

Den gymnasiereform, som blev vedtaget i 2016, kan ses i lyset af tidligere reformer på gymnasieområdet, men også i lyset af erhvervsuddannelsesreformen. Ud over strukturelle ændringer af de gymnasiale uddannelser betones nu vejledningsindsatsen i perioden mellem grundskolen og det efterfølgende valg af uddannelsesretning. I forbindelse med adgangen til de gymnasiale uddannelser stilles der således øgede krav til vurderingen af "uddannelsesparathed", ligesom grundskolens vejledningsindsats fremover også skal rumme elevers arbejde med en studievalsportfolio, der formidles videre til den søgte uddannelsesinstitution (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016a). Gymnasiet tilpasses de efterfølgende uddannelsesmuligheder på forskellige måder. F.eks. skal eleverne på mange studieretninger have Matematik B med henblik på at styrke den naturvidenskabelige interesse og anspore flere til efterfølgende at vælge naturvidenskabelige uddannelser. Hf rettes særligt mod erhvervsakademi- og professionsuddannelser i modsætning til stx, hhx og htx. På den ene side pointerer aftalen, at de gymnasiale uddannelser er ligeværdige, men på den anden side får de særlige profiler, som afspejler hierarkiet i de videregående uddannelser. Undervisningstiden øges på alle gymnasiale uddannelser, ligesom der tilstræbes en bedre sammenhæng mellem undervisningen og elevernes tidsanvendelse, hvilket kan bidrage til at ændre pædagogikken. Det samme kan de indholdsmæssige ændringer af krav til og rammer for fagenes samarbejde.

Eleverne på ungdomsuddannelserne og den sociale differentiering

Statistikken kan give et overblik og fortælle en del om unges sociale baggrund, køn og etnicitet og dettes samspil med deres valg og færd efter grundskolen, ligesom den kan bidrage med et billede af, hvordan disse te-

maer viser sig mere specifikt på ungdomsuddannelserne. Selv om der naturligvis ses variationer gennem årene, afspejler statistikken visse mønstre, der går igen, og kan ses som udtryk for den problemstilling, der knytter sig til social reproduktion. Denne har været behandlet teoretisk på flere måder, og særligt markant står Bourdieus analyser (Bourdieu, 1997: Bourdieu & Passeron, 2006). Særligt gennem sidste del af 1900-tallet har man været interesseret i spørgsmålet om, hvordan den sociale arv vil kunne brydes gennem uddannelse (Hansen, 1982).

Det er velkendt, at samfundsmæssige differentieringer giver sig tydeligt til kende i relation til uddannelsesvalgene i ungdomsårene. Dette afspejler sig i det forhold, at unge, der har deres baggrund i familier, hvor forældrene har enten kort, mellemlang eller lang videregående uddannelse, også har større tendens til selv i 25-års-alderen at have opnået et uddannelsesniveau svarende til forældrenes, end unge, der har deres baggrund i familier, hvor forældrene er faglærte, ufaglærte eller alene har en gymnasial uddannelse (Hansen, 2011).

Historiske analyser så langt tilbage som 1800-tallet viser, at gymnasiet har været domineret af unge fra familier med høj uddannelsesmæssig kapital (f.eks. Undervisningsministeriet, 1998, s. 27). Disse statistiske analyser afspejler også arbejdsmarkedets udvikling, idet nogle erhvervs- og uddannelses typer siden da er forsvundet eller stærkt forandrede, mens andre er kommet til. De afspejler samtidig udviklingsmønstre, hvad angår køn og uddannelse, især fremgår kvindernes øgede uddannelsesniveau tydeligt.

Nyere uddannelsesstatistik og analyser giver dokumentation for de aktuelle tendenser inden for den uddannelsesmæssige mobilitet og viser entydigt, at det stadig er kendetegnende, at chancen for at opnå en gymnasial uddannelse er størst blandt unge med forældre med megen uddannelse. Risikoen for ikke at opnå nogen uddannelse er markant størst blandt unge fra familier med lavere grad af uddannelse (Pihl, 2015a). Samme tendens afspejler sig i de karakterer, elever opnår ved grundskolens afgangseksamen, hvilket er relevant at forholde sig til i en situation, hvor netop grundskolekaraktererne tillægges betydning ved vurdering af adgangen til ungdomsuddannelserne (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015; Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2014).

Gennem en årrække har man med forskellige uddannelsesmæssige tiltag forsøgt, om man har kunnet ændre disse mønstre og øge andelen af unge,

der bryder den sociale arv. Der har også været en vis succes med dette i en periode, men dog som en varierende tendens, der ikke peger i nogen sikker retning (Pihl, 2015a). Samtidig ses også ulighed forbundet med regionale forskelle, idet der ikke er en jævn fordeling over alle landets regioner, hvad angår andelen af de unge, der opnår en ungdomsuddannelse (se f.eks. Pihl, 2015b; Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016a).

Den sociale differentiering kan komme til udtryk på mange måder og i mange forskellige sammenhænge. Konkret ses det i relation til optaget til gymnasierne (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016b), men også i forbindelse med de unges valg af specifik uddannelsesretning kommer differentieringen til udtryk. Netop dette har været tematiseret og gjort til genstand for forskning ud fra flere perspektiver, f.eks. i relation til valget af enten naturvidenskabelig eller sproglig studieretning på gymnasiet (se f.eks. Jensen, 2006), i relation til valget af enten erhvervsuddannelse eller gymnasial uddannelse og endelig også valg af eller prioritering af bestemte gymnasieskoler. Ud over nyere forskning kan også nævnes f.eks. undersøgelsen "Social differentiering og elevsituationen i gymnasiet" fra 1980'erne, der undersøgte, hvordan gymnasielevs hverdag, indsats, netværk, fremtidsplaner mm. ændrede sig i løbet af deres tid i gymnasiet, samt Socialforskningsinstituttets¹ undersøgelser inden for samme tematik (Laursen, 1984; Rasmussen, 1988; Zeuner, 2000). Resultaterne fra undersøgelser som disse afspejler i høj grad, hvordan diskurser, kategoriseringer og stereotyper kan sætte sig igennem og få indflydelse på uddannelsesmæssige valg f.eks. af gymnasial studieretning (se f.eks. Zeuner, 2000). Valg som disse opfattes i udgangspunktet som 'frie', men man kan med afsæt i forskningen diskutere, i hvilken forstand man kan forstå dem som sådan. Også i det miljø, de unge færdes i på selve uddannelsen, sætter disse processer sig igennem, f.eks. i de måder, hvorpå de unge kategoriserer sig selv og hinanden i gymnasieklasser, og dets betydning for unges oplevelse af at høre til f.eks. på gymnasiet, eller netop ikke høre til. Ovenstående er emner, der også behandles i antologiens artikler (se f.eks. artiklerne af hhv. af Højmark, Jensen og Murning i indeværende antologi).

1 Socialforskningsinstituttet (SFI) er nu slået sammen med Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning (KORA), fra 2017 med det fælles navn: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Uddannelse og politiske agendaer

At ungdomsuddannelsesområdet er centralt set i et samfundsperspektiv afspejler sig i den uddannelsespolitiske opmærksomhed, der rettes mod det. Som følge af områdets vigtige rolle, har det på forskellige måder gennem tiden været på den politiske dagsorden, ligesom det også er et fokuspunkt i både EU og andre store internationale fora (Lawn & Grek, 2012). Så langt tilbage som 1945 blev netop uddannelse indskrevet i UNESCO's programerklæring, som et omdrejningspunkt i forhold til at sikre økonomisk stabile og sikre samfund (UNESCO, 1945). Og i regi af såvel EU som OECD er der gennem årene fremsat mange anbefalinger i forhold til udvikling af uddannelserne for unge. Disse anbefalinger har blandt andet været formuleret i relation til begrebet "Lifelong learning" og ønsker om styrkelse af landes konkurrenceevne (se f.eks. Official Journal of the European Union, 2006 og 2009). Endvidere har de fokuseret på gennemførelse og frafaldsproblematikker inden for dette uddannelsesområde, på spørgsmål om at hæve andelen af unge der opnår en ungdomsuddannelse, social lighed og andre væsentlige temaer.

I et forskningsmæssigt perspektiv er det relevant at beskæftige sig med spørgsmål om, hvilken betydning de rammer, der sættes, har for unges valg, gennemførelse og opnåelse af uddannelse, og hvilken rolle social baggrund, bopæl, køn og andre forhold spiller i den forbindelse. Ikke mindst er disse spørgsmål relevante i forhold til politiske dagsordener om at sikre alle unge lige adgang til en ungdomsuddannelse og lige chancer eller vilkår i den overgangsfase, hvor unge gives adgang til uddannelse og træffer valg om, hvilke veje, de ønsker at gå.

Som det også fremgår af det foregående, er det kendetegnende for uddannelsessystemet og specifikt for ungdomsuddannelserne, at særligt spørgsmålet om social differentiering går igen som en generel problemstilling i den forstand, at unges uddannelsesmæssige valg og uddannelsesforløb er påvirkede af deres sociale baggrunde (Hansen, 2011; Pihl, 2015a). Det er også en problemstilling, som man gennem årene har søgt at adressere gennem initiativer, der skulle bidrage til større uddannelsesmæssig lighed, men den sociale baggrunds indflydelse synes at være meget vanskelig at ændre væsentligt. Antologiens kapitler bidrager til på forskellige måder at belyse også dette tema, og hvordan social ulighed kommer til udtryk.

Antologiens indhold og opbygning

På baggrund af ovenstående tegner sig en række temaer. Disse behandles på forskellig vis i antologiens kapitler med afsæt i nyere empirisk forskning gennemført af forfatterne selv og med fokus på de spændingsfelter, der udtrykker sig i forholdet mellem f.eks. det lokale og det globale; subjekt og struktur; individ og fællesskab; at vælge og at blive udvalgt; fortid, nutid og fremtid; og samspil mellem teori og praksis på uddannelser.

Kapitlerne er desuden tematiseret i relation til en række forskellige problematikker relateret til nationale og globale policy-udviklinger og overgange fra gamle til nyere politiske rammesætninger; indgange til uddannelser og overgange mellem konkrete uddannelseskontekster; diskurser om uddannelse og uddannelseshierarkier og deres rolle i forhold til unges valg; samt didaktikken og pædagogikken og dennes forandringer og rolle på uddannelserne.

Som rød tråd gennem kapitlerne forholder disse sig til uddannelsessociologiske temaer, sådan som de f.eks. kan være relateret til spørgsmål om social ulighed, magt, sociale betingelser og social reproduktion. De har derfor også alle på forskellig vis teoretisk eller metodologisk forankring i uddannelsessociologien.

Kapitel 1, *"Fra et nationalt afgrænset til et globalt indlejret uddannelses-system"*, anlægger et historisk perspektiv på udviklingen af uddannelsessystemets struktur og analyserer nyere forandringer på gymnasieområdet.

Kapitel 2, *"Uddannelsesstrategier i gymnasiet - mellem fællesskaber, deltagelse og kategoriseringer"*, behandler unges måder at kategorisere sig selv og hinanden i gymnasiet og disse processers betydning for oplevelsen af at høre til eller ikke høre til.

Kapitel 3, *"'Kolde og varme mennesker' - om uddannelsesovergange og diskrete stereotypier"*, tematiserer de kategoriseringer og stereotypier, der kommer til udtryk i unges diskurser om uddannelse, og dissers rolle i forbindelse med uddannelsesvalg.

Kapitel 4, *"Kobling mellem skole og praktik på erhvervsuddannelserne"*, behandler sammenhængen mellem skoledelen og praktikdelen på erhvervsskoler på baggrund af resultaterne fra en række udviklingsarbejder.

Kapitel 5, *"Udvikling af erhvervsuddannelserne gennem pædagogisk uddannelse af lærere - belyst med to cases"*, belyser den nye pædagogiske uddannelse for erhvervsskolelærere og dennes rolle i relation til en ændret pædagogik på erhvervsskolerne.

Kapitel 6, "Hvad virker i indsatsen for unge uden uddannelse og arbejde?", belyser på baggrund af et større forsøgs- og udviklingsarbejde, hvad der spiller en rolle i forbindelse med brobygning til ungdomsuddannelserne.

Kapitel 7, "Uddannelsesparathed og unge uden uddannelse", behandler vurderingerne af uddannelsesparathed og dets rolle og betydning for de unge.

Kapitel 8, "Unge I Vækst – et udviklingsprojekt med fokus på vejledningen af udsatte unge i overgangen til uddannelse eller arbejde", behandler resultaterne fra et konkret forsøg med brobygning for unge uden arbejde og uddannelse og i den forbindelse også kategoriseringen af de unge og dennes betydning.

Referencer

- Archer, M.S. (2013). *Social Origins of Educational Systems*. Abingdon: Routledge.
- Ball, S.J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006 [1970]). *Reproduktionen*. Bidrag til en teori om undervisningssystemet. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzel.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976) *Education in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Commission of The European Communities (2006). *Implementing the Community Lisbon Programme Proposal for a RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0479:FIN:EN:PDF>
- Danmarks Statistik (2016). *Statistisk Årbog, 2016* (120. årgang). Danmarks Statistik.
- Duch, H. & Rasmussen, P. (2016). Ind i rammen: beslutningsprocessen om at omlægge erhvervsskolernes pædagogikum til en diplomuddannelse. *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, nr. 1-2, 2016, s. 37-56. ISSN 1902-2271 www.praktiskegrunde.dk
- Ecclestone, K, Biesta, G & Hughes, M. (2010). Transitions in the lifecourse. I: Ecclestone, K, Biesta, G & Hughes, M. (eds.). *Transitions and Lear-*

- ning through the Lifecourse*. London and New Yourk, Routledge, Taylor & Francis Group. (s. 1-15)
- Ekspertergruppen om bedre veje til ungdomsuddannelse (2017). *Bedre veje til en ungdomsuddannelse – opsummering af anbefalingsområder til regeringen*. København: Undervisningsministeriet.
- Greinert, W.-D. (2004). European vocational training systems: the theoretical context of historical development. I: Greinert, W.-D. & Hanf, G. (red.). *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective* - Vol. I. Proceedings of the first international conference October 2002, Florence. Cedefop Panorama series; 103. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Hansen, E. J. (1982). *Hvem bryder den sociale arv?* København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, E. J. (2011). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv. 2. udgave*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Haue, H. (2003). *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almen dannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, H. et al. (1986). *Skolen i Danmark fra 1500-tallet til i dag*. Systime.
- Holm, H. H. (2012). *Unge uddannelse kraftigt påvirket af social arv*. Danmarks Statistik.
- Illeris, K. (2014). Læring i konkurrencestaten. I: Illeris, K. (red.). *Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur.
- Jensen, C. J. (2006). Det naturlige valg? En analyse af unges valg af tekniske og naturvidenskabelige fag og uddannelser. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Laursen, E. (1984). *"Høje piger" - "lave drenge": social differentiering og elevsituation i gymnasiet*. Aalborg Universitetsforlag.
- Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education. Governing a new policy space*. Oxford: Symposium books.
- Nordenbo, S. E. (1984). *Bidrag til den danske pædagogiks historie*. Museum Tusulanums Forlag.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2014). *Profilmodel 2014 – Ungdomsuddannelser*. En fremskrivning af hvor stor en andel af en niende klasse årgang, der forventes at få mindst en ungdomsuddannelse.

- <https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Tvaergaaende-statistik/Andel-af-en-aargang-der-forventes-at-faa-en-uddannelse>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2014). *Ambitiøs erhvervsuddannelsesreform på plads*. <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~//UVM-DK/Content/News/Udd/Erhvervs/2014/Feb/140224-Ambitioes-erhversuddannelsesreform-paa-plads>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015). *Justeringer af gymnasiereformen*. <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Styring-og-politik/Politiske-oplaeg-og-aftaler-for-de-gymnasiale-uddannelser/Gymnasiereformen/Justeringer-af-reformen>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016a). 9. og 10. klasse-elevernes tilmeldinger til ungdomsuddannelserne og 10. klasse mv. 2016. Notat. notatet om 9. og 10. klasseelevernes tilmelding til ungdomsuddannelserne 2016 (pdf)
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). Optagelsesbekendtgørelsen. BEK nr 108 af 04/02/2016
- Ministeriet for Børn, Unge og Undervisning (2016b). *Evalueret af kombineret ungdomsuddannelse. Statusnotat 2016*. København: MBUL.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2014). Fakta: aftale om reform af erhvervsuddannelserne. <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~//UVM-DK/Content/News/Udd/Erhvervs/2014/Feb/140224-Ambitioes-erhversuddannelsesreform-paa-plads>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2014). *Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser*.
- Official Journal of the European Union (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training* ('ET 2020') 2009/C 119/02. EUR-lex.
- Official Journal of the European Union (2006). *Key competences for lifelong learning*. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006].
- Pihl, M. D. (2015a). *Social arv. Hver anden ung med ufaglærte forældre får ikke en uddannelse*. Arbejdernes Erhvervsråd.

- Pihl, M. D. (2015b). Færre unge kan se frem til at få en uddannelse. Arbejdernes Erhvervsråd.
- Rasmussen, P. (1988). *Dygtige drenge - drenge med høje karakterer i gymnasiet*. Aalborg Universitetsforlag.
- Rasmussen, P. (1997). Ungdom, uddannelse og social integration. I: Zeuner, L. (red.) *Social integration*. København: Socialforskningsinstituttet, s 41-71.
- Regeringen (2016). *Redegørelse om vækst og konkurrenceevne*.
- Regeringen (2017). *Tro på dig selv – det gør vi*. Reform af de forberedende tilbud.
- Siersbæk, P. (2016). *Ti år med STU. Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov – historie, erfaringer og status*. Taastrup: Landsforeningen LEV.
- Stenström, M.-L. & Virolainen, M. (2014). *The History of Finnish Vocational Education and Training*. Finnish Institute for Educational Research University of Jyväskylä.
- Sørensen, J. H. (1983). Læringeuddannelsernes historie - fra erhvervsindføring til ungdomsuddannelse? i Jakobsen, A. (red.) *Erhvervsuddannelse - Krise? Fornylse?* Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2007). *Universitetsuddannelser i tal - Et historisk strejftog igennem mere end 100 år*. Universitets- og Bygningsstyrelsen: Notat om hovedtal vedr. optag 2011. <http://ufm.dk/publikationer/2005/filer-2005/universitetsuddannelser-i-tal-et-historisk-strejftog-igennem-mere-end-100-aar.pdf>
- Uddannelses og Forskningsministeriet (2016). *Institutionernes fordeling af dimensionering på uddannelsesniveau*. <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/dimensionering/institutionernes-fordeling>
- Undervisningsministeriet (1998a). *Evaluering af egu*. Erhvervsskoleafdelingens temahæfteserie nr. 3-1998. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1998b). *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år. Undervisningsministeriet 1848 – 1998*. <http://pub.uvm.dk/1998/150.pdf>
- Undervisningsministeriet (2001). *Evaluering af den Fri Ungdomsuddannelse, slutrapport*. København: Undervisningsministeriet.
- UNESCO (1945). Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. I: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Basic Texts*. UNESCO, Paris 2014.

- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21(1), 1-19.
- Wößmann, L. & Schütz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE) to accompany the Communication and Staff Working Paper by the European Commission under the same title. European Commission.
- Wollschläger, N. & Guggenheim, E. F. (2004). A history of vocational education and training in Europe - from divergence to convergence. *European Journal of Vocational Training*, No 32 May – August 2004/II.
- Zeuner, L. (2000). *Unge mellem egne mål og fællesskab: værdier og valg blandt elever i de studieforberedende ungdomsuddannelser*. Socialforskningsinstituttet.

1

Fra et nationalt afgrænset til et globalt indlejret uddannelsessystem Gymnasiereformen 2005

Af Anne Mette W. Nielsen

Introduktion

Dette kapitel fokuserer på, hvordan det almendannende gymnasium er under forandring i overgangen fra et nationalt afgrænset til et globalt indlejret uddannelsessystem. Forandringerne vedrører et skifte fra den vertikale orientering, der definerede nationalstaternes samling af uddannelserne til et sammenhængende hele, til de horisontale bearbejdelser, der præger nutidens globale uddannelsesudvikling. Skiftet re-konfigurerer den institutionelle arkitektur, der har organiseret uddannelserne i forhold til hinanden som en kæde af led, og skaber en ny centrifugal orden for uddannelsernes forbindelser til hinanden og en omverden. I kapitlet viser jeg med afsæt i det almendannende gymnasium, hvori skiftet består, herunder hvilke problemstillinger og hvilke muligheder, der er forbundet med dem.

Kapitlet ligger i forlængelse af analyser, der placerer globalisering som et stadig vigtigere tema for at forstå de gennemgribende uddannelsesinitiativer og –reformer, vi ser verden over. De undersøger nyere policy-udvikling (se f.eks. Carnoy, 2000), standardiseringsprocesser (se f.eks. Brøgger, 2014), curriculum-udvikling (se f.eks. Gough, 2000) såvel som mere uddannelsesfilosofiske problemstillinger (se f.eks. Biesta, 2011). Spændvidden til trods

skitserer de alle, hvordan nationale uddannelsessystemer måske nok fortsat er udtryk for og bidrager til et nationalstatsligt projekt i de enkelte lande, men på ingen måde længere kan forstås som en kontekst, der er afgrænset af det nationale (se også Pedersen, 2011; Enders, 2004; Stromquist & Monkman, 2000). Opkomsten af en global horisont rejser flere analytiske udfordringer (se f.eks. Beck, 2007). Den hollandsk-amerikanske sociolog Saskia Sassen beskriver en af dem på følgende vis:

We are living through an epochal transformation, one as yet young but already showing its muscle. We have come to call this transformation globalization, and much attention has been paid to the emerging apparatus of global institutions and dynamics. Yet, if this transformation is indeed epochal, it has to engage the most complex institutional architecture we have ever produced: the national state; global-level institutions and processes are currently relatively underdeveloped compared to the private and public domains of a reasonably functioning sovereign country. (Sassen, 2008, s. 1)

I citatet fremhæver Sassen, at det epokale ved samtidens forandringer handler om, at det, vi forstår som globaliseringsprocesser, ikke udelukkende opererer gennem transnationale institutioner, men i høj grad engagerer selve nationalstatens institutionelle arkitektur. Selvom nye elementer naturligvis dukker op med det globale, er Sassens pointe, at de egentlige forandringer vedrører de måder, hvorpå de samme elementer indgår i forskellige sammenhænge (*'assemblager'*) i henholdsvis det globale og det nationale.¹ Set fra et uddannelsesanalytisk perspektiv er vores viden om, hvordan velkendte elementer indgår i nye sammenhænge imidlertid sporadisk, ligesom vores viden om, hvordan de griber ind i hinanden på tværs af landegrænser og re-konfigurerer de nationale uddannelsessystemer, er det.

I forlængelse af Sassen undersøger jeg, hvordan det nationalstatslige uddannelsessystem forandrer sig i mødet med det globale, ved indledende at fremskrive de bærende træk ved de nationale uddannelsessamlinger

1 Tilgangen er formet af teorier, der benytter begrebet *assemblage* om midlertidige såvel som mere konsoliderede sammenhænge eller samlinger konstrueret af heterogene elementer i historiske processer (Sassen, 2008).

fra 1800-tallet og frem og med et særligt fokus på det danske almindeliggørende gymnasium. Med afsæt i denne funktionshistorie viser jeg dernæst, hvordan den nyere uddannelsesudvikling kan siges at re-konfigurere uddannelsessamlingens institutionelle arkitektur. Afslutningsvist viser jeg, hvilke dilemmaer og muligheder det skaber for de måder, vi hidtil har tænkt og systematiseret uddannelserne. Jeg bruger det danske almindeliggørende gymnasium og gymnasireformen fra 2005 som prisme for analysen, og kapitlet bygger på afhandlingen *Gymnasiet i det globale* (Nielsen, 2013).²

Kædetænkningen som uddannelsessamlingens organiserende logik³

Fundamentet for det danske uddannelsessystem, som vi kender det i dag i form af grundskole, ungdomsuddannelser og videregående uddannelser, etableres i perioden omkring enevældens fald (1848) og den første grundlov (1849). Det sker gennem to gensidigt forbundne greb, som den daværende *Kultusminister* D.G. Monrad her formulerer i et brev til den danske konge:

Thi vel indbefatter Underviisningsvæsenet forskellige Arter af Skoler, men disse udgjøre tilsammen en Eenhed, hvori de i Forening danne en Kjæde af Anstalter, hvis enkelte Led gribe ind i og understøtte hinanden, og tillige gives der Skoler, hvis Grændser efter deres Natur ere ubestemte og til en vis Grad ubestemmelige, saasom navnlig Børnerskolerne, der med en betydeligere Udvidelse nærmer sig de høiere Realskoler saameget, at en Forskjel imellem begge vanskeligere lader sig gjøre, saa at for disses Vedkommende en Departements-Adskillelse efter Skolernes Art bliver en Umulighed, med mindre man vil gjøre Brud paa Consequentsen af den efter hint Fun-

2 Jeg bruger termen "gymnasium" gennem hele kapitlet – i perioden frem til 1903 dækker den over de såkaldte "latinskoler" eller "lærde skoler". Hvor andet ikke er anført, dækker "gymnasium" over det, vi i dag kender som det almindeliggørende gymnasium (Stx).

3 Hvor andet ikke er anført, trækker jeg i afsnittet på lovgivnings- og reformdokumenter og historiske oversigter tilgængelige på Ministeriet for Børn og Undervisnings hjemmeside, samt beskrivelser og gengivelser i Skovgaard-Petersen, 1976; Haue, 2004; Haue, 2000.

dament foretagne Deling. Disse i et strengt Hensyn til Skolernes Væsen og indbyrdes Forhold søgte Grunde forekomme mig overveiende for allerunderdanigst at foreslaae, at det allernaadigst bestemmes, at der under Ministeriet organiseres 2de Departementer, det ene udelukkende for Kirkevæsenets Sager og det andet for samtlige Underviisnings- og Skoleanliggender. (Monrad, 1848)

I brevet beder Monrad om tilladelse til at ændre fordelingen mellem Kultusministeriets to departementer (Departement for kirke og skolevæsen og Departement for højere uddannelsesvæsen) og i stedet samle uddannelse og kultur i det ene og kirkesager i det andet. Det lange uddrag er væsentligt, fordi Monrad her kobler uddannelsessamlingens ide om uddannelse som en sammenhængende kæde af led og statsapparatets rolle i konstruktionen af denne sammenhæng. I en dansk kontekst er der tale om en helt ny tænkning, der imidlertid trækker klare linjer til de tyske, franske, russiske og engelske uddannelsessamlinger. I disse lande konstitueredes statsapparaternes opbygning af et nyt relationelt forbundet uddannelsessystem allerede i begyndelsen af 1800-tallet og markerede et skifte fra det, den britiske uddannelseshistoriker Andy Green kalder et uddannelsessystem bygget på "summativity" (*en 'læggen til'*), til et uddannelsessystem bygget på "wholeness" (*en helhed*). Green beskriver forskellen således:

Instead of national education being the sum of disparate and unrelated sets of establishments or independent networks, it now refers to a series of interconnected elements within a unified whole. (Green, 1992, s. 71).

De nye indbyrdes forbindelser mellem uddannelserne, der, som Green i citatet peger på, gør dem til en *helhed*, muliggøres og formaliseres ved administrativt at sætte en ny forskel til andre sektorer. I en og samme bevægelse løsrives uddannelserne både fra de sammenhænge, de hidtil har været del af, og samles indenfor en ny fælles administrativ ramme. Det er denne bevægelse, som Monrad beskriver i brevet ovenfor, og som i en dansk kontekst initieres af opdelingen af Kultusministeriet i et Departement for Kirke og et Departement for Uddannelse (herunder også det vi i dag

kender som kulturområdet: teatre, museer, arkiver og biblioteker). Afgrænsningen tydeliggøres efterfølgende i 1916, hvor kirkeanliggender får eget ministerium, og af oprettelsen af Kulturministeriet i 1961. I samme periode føres flere uddannelsesområder administrativt ind under Undervisningsministeriet – herunder erhvervsskolerne (tidligere Handelsministeriet) og lærlingeuddannelserne (tidligere Arbejdsministeriet). Først i slutningen af det 20. århundrede brydes den administrative samling af uddannelsesområdet, da forskning får eget ministerium med oprettelsen af Forsknings- og Teknologiministeriet (1993), derefter hele universitetsområdet med oprettelsen af Videnskabsministeriet (2001) og endelig alle de videregående uddannelser med Uddannelsesministeriet (2011).

For at forstå, hvad der karakteriserer den nye helhed, som uddannelsessamlingen skaber og som statsapparatet understøtter, er Monrads kædefigur i citatet interessant, fordi den synliggør uddannelsessamlingens særlige organiserende logik. Med organiserende logik mener jeg den måde, hvorpå den nye institutionelle arkitektur, som uddannelsessamlingen udgør, systematiserer de enkelte uddannelser ud fra deres specifikke placering i uddannelseskæden gennem deres tilknytninger til det tidligere og det følgende led i kæden (se også Jensen, 2008; Olsen, 2011). Det betyder, at de enkelte uddannelsesled strukturelt såvel som indholdsmæssigt defineres og formaliseres ud fra en særlig *vertikal orientering*. I det følgende viser jeg, hvordan disse systematiseringsprocesser finder sted med afsæt i det almindennende gymnasium.

Gymnasiet som led i en kæde

Kædetænkningens systematiseringsprocesser berører gymnasiet umiddelbart efter oprettelsen af det nye "Departement for Uddannelse" gennem to mindre lovgivninger, der begge knytter gymnasier (de daværende "lærde skoler") og universiteter tættere sammen. På universitet indføres i 1849 en philologisk-historisk skoleembedseksamen (fra 1883 cand.mag.), der først kvalificerer til og senere bliver lovpligtig for at undervise i gymnasiet. Og fra 1850 bliver det muligt at tage den adgangsgivende eksamen til universitetet som en *afgangseksamen* på gymnasiet fremfor som en *optagelseseksamen* på universitet. Begge lovgivninger bidrager til at koble gymnasiets fortolkning af faglighed og fagdidaktik tættere til universitetets definition af

fagenes indhold og tilgang (Jensen, 2008). I 1871 formaliseres koblingerne yderligere med en større gymnasireform, der gør gymnasiets studentereksamen til den egentlige adgangsgiver til universitetet, og samtidig med inspiration fra det franske uddannelsessystem opretter en sproglig-historisk linje og en ny matematisk-naturvidenskabelig linje, hvis afgangseksamen fortrinsvis er rettet mod Polyteknisk Lærestanstalt (i dag DTU).

Mens lovgivnings- og reformarbejdet i anden halvdel af 1800-tallet primært formaliserer gymnasiets studieforberevende og adgangsgivende karakter, retter den omfattende reform i 1903 sig mod gymnasiets tilknytning til grundskolen. Efter norsk forbillede, hvor det allerede fra 1869 er muligt at blive student uden latinkundskaber, etablerer 1903-reformen en brobygning mellem folkeskolen og gymnasiet i form af en fireårig mellemskole. Det nu treårige gymnasieforløb får herefter karakter af at være et led mellem grundskole og de videregående uddannelser; det, vi i dag definerer som en ungdomsuddannelse. Samtidig forskyder 1903-reformen gymnasiets bærende almindelige fag fra græsk og latin til dansk og historie, og der oprettes ved siden af den klassiske sproglige linje en nysproglig linje for de talte, europæiske fremmedsprog (engelsk, fransk og tysk). I den forstand bidrager 1903-reformen til at forankre gymnasiets fag i en national kulturs udtryk, sprog og historie og markerer, at latin qua det nye mellemtrin ikke længere forventes at være et element i elevernes forudgående uddannelsesforløb.

Samlet set formaliseres uddannelsessamlingens vertikale kædetænkning af de systematiseringsprocesser, som den danske uddannelseshistoriker Christian Larsen også beskriver i sin afhandling *Fra skoleanordninger til Den Store Skolekommission* (2008) om 1800-tallets reform- og lovgivningsarbejde. I Larsens læsning foregår formaliseringen af uddannelsesområdet gennem fire gensidigt forbundne systematiseringsprocesser: 1) *standardiseringer* af uddannelse, der skaber en sammenhæng af forbundne og hierarkisk ordnede elementer, 2) *professionaliseringer* af lærergeringen, der gør de formelle embedseksamener lovpligtige for at bestride offentlige erhverv, 3) *differentieringer* af uddannelserne, der gør, at de ikke knyttes til specifikke dele af samfundet, men kan tjene flere formål og endelig 4) *specialiseringer* af uddannelsernes indhold og metode, der opstår ved fremkomsten af nye uddannelser. I gymnasiets tilfælde betyder systematiseringsprocesserne helt konkret, at gymnasier og universiteter knyttes

tættere sammen qua gymnasiets afgangseksamen som adgangsgivende til videre uddannelse (*standardisering*). Denne kobling understøttes også af, at gymnasiefagene – med kravet om den afsluttende skoleembedseksamen for at kunne undervise – styrkes som discipliner på universiteterne (*professionalisering*). Desuden bliver gymnasiet studieforberedende og adgangsgivende til flere typer af videregående uddannelser ved at udvide og forskyde de bærende almindelige fag til også at omfatte dansk og historie (*differentiering*) og opdele gymnasiet i linjer (*specialisering*). Endelig ligger der i disse systematiseringsprocesser også en særlig demokratiseringsbestræbelse, som i første ombæring vedrører at styrke adgangen og retten til uddannelse udenfor de store byer og i anden ombæring for nye sociale grupper, herunder ikke mindst piger/kvinder, der først med 1903-reformen får adgang til de offentlige gymnasier.

Efter Anden Verdenskrig accentueres koblingerne yderligere. Først med grundskolereformen, der i 1958 gør op med den manglende afgangseksamen i de danske landsbyskoler, og derved kommer udover et element, der har besværliggjort videre adgang til uddannelse for elever i landområderne. 1958-reformen sikrer i stedet alle elever muligheden for en adgangsgivende afgangseksamen ved at oprette en femårig grundskole, en toårig hovedskole og efterfølgende mulighed for at fortsætte i en treårig realskole eller gå videre i gymnasiet. Inspirationen kommer igen fra det norske uddannelsessystem, der allerede fra 1920 har indført en adgangsgivende afgangseksamen i byskolerne og fra 1936 i landsbyskolerne. Reformen skal blandt andet bidrage til at øge andelen af en ungdomsårgang, der går videre på gymnasiet, som med mindre end 5 pct. i 1950'erne er mærkbart lavere end i f.eks. Norge og Sverige, hvor andelen i samme periode ligger på 20 pct. (Hansen & Jespersen, 2008). Reformen styrker grundskolen som et led, der ikke blot skal muliggøre, men også lette elevernes overgang til de næste led i uddannelseskæden. Dette konsolideres yderligere gennem udvidelsen af undervisningspligten fra 7 til 9 år i 1972 og med Folkeskolereformen i 1975, der både gør op med undervisningsopdelingen i boglige og almenorienterede klasser og indfører den fælles 9. klasses afgangseksamen som adgangsgiver til en bred vifte af ungdomsuddannelser. De stærkere koblinger mellem grundskolen og gymnasiet er med til at muliggøre de store stigninger i antallet af unge, der får en studentereksamen. Fra knap 400 ved reformen i 1903 (Skovgaard-Petersen, 1976) til ca. 4.500 (7

pct. af en årgang) i 1960 og ca. 30.000 (ca. 40 pct. af en årgang) ved den seneste opgørelse i 2011 (Hune, 2012). Udviklingen markerer et skifte i gymnasiets funktion fra et led, der skal uddanne en ganske smal andel af en ungdomsårgang til en uddannelse, som et meget stort antal unge tager afgangseksamen fra.⁴

Den adgangsgivende afgangseksamen som materiel praksis

Ovenstående funktionshistorie over formaliseringen af gymnasiet som et led i en kæde synliggør den *adgangsgivende afgangseksamen* som et af hovedredskaberne i uddannelsessamlingens nye institutionelle arkitektur. Den adgangsgivende afgangseksamens særlige styrke vedrører dens evne til at producere og indsamle, såvel som opsummere og fortolke dokumentationer og specifikationer (eksamenspapiret, undervisningsinspektionerne, pensumindholdet og fag- og timekrav) og knytte denne information om et givet uddannelsesforløb til et videre forløb på en anden institution ofte et helt andet sted i landet. Denne evne til at nivellere afstand og skabe forbindelser mellem hidtil adskilte domæner er i den franske filosof Bruno Latours læsning egenskaber tæt knyttet til opkomsten af nationalstatens bureaukrati:

This domination, however, is not a given but a slow construction and it can be corroded, interrupted or destroyed if the records, files and figures are immobilized, made more mutable, less readable, less combinable or unclear when displayed. In other words, the *scale* of an actor is not an absolute term but a relative one that varies with the ability to produce, capture, sum up and interpret information about other places and times. (Latour, 1986, s. 26)

4 Mens stadig flere får højere uddannelse, er der imidlertid en stigende opmærksomhed på, at forholdet mellem forskellige sociale gruppers uddannelsesniveau (defineret ud fra forældrenes uddannelsesniveau) ikke længere flytter sig mærkbart (Benjaminsen, 2006; Olsen, 2011) og på, hvilken rolle uddannelserne selv spiller i dette (Ulriksen et al., 2008).

I citatet beskriver Latour bureaukratiet som en *materiel praksis*, hvis rækkevidde og stabilitet varierer med dets evne til langsomt at formalisere bestemte sammenhænge. Hans læsning af bureaukratiet knytter an til den tyske sociolog Max Webers analyse af det tyske bureaukrtati i begyndelsen af det 20. århundrede (Weber, 1994). Her fremhæver Weber det nationalstatslige bureaukratis specialiseringer; fokusering af kompetencer og opbygning af reglementer og procedurer, som betingelserne for bl.a. eksamensvæsnets uophørlige udvikling (Weber, 1994, s. 154). Det interessante ved Latours læsning er imidlertid, at nationalstatens omfattende bureaukrtati ikke kun træder frem som strategisk afsæt for samlingen af uddannelserne qua eksamensvæsnets dokumentationer og specifikationer – som er Webers pointe. Den adgangsgivende afgangseksamen gengiver også nationalstaten som en *samlet helhed* ved, at de kommende studerende ved Københavns Universitet ikke længere behøver at tage den adgangsgivende eksamen på universitetet, men opnår adgang gennem deres lokale afgangseksamener på gymnasierne rundt om i landet. Ved at nivellere afstande og samle ellers adskilte domæner producerer eksamensvæsnets materielle praksis også det nationale som en afgrænset og sammenhængende territorialitet.

Eksamensvæsnet som demokratiseringsbestræbelse

Eksamensvæsnets væsentlige rolle er ikke kun knyttet til nationalstatens afgrænsning, men også til dens demokratiseringsbestræbelser. Den uophørlige udvikling i eksamensvæsnet producerer i den sammenhæng en ambivalens, fordi det ikke kun omhandler adgang, men også, som Weber her pointerer, udvælgelse:

Overfor eksamensvesenet inntar 'demokratiet' en ambivalent holdning, slik den gjør overfor alle de byråkratiske fenomener som det selv har befordret. På den ene side betyr eller synes eksamensordninger jo å bety at de kvalifiserte fra alle sociale lag bliver 'valgt ut', i stedet for at kretser av honoratiores hersker. På den annen side frykter 'demokratiet' at eksamensordninger og eksamensvitnesbyrd skal frembringe en priviligert 'kaste', og kjemper derfor mot det. (Weber, 1994, s. 153).

Eksamensvæsnets karakter af sorteringsmekanisme er både dets demokratiserende potentiale og selve demokratiets modsætning, fordi den ensartethed og gennemsigthed, der skal sikre social ligestilling (at der er lige adgang til uddannelse for alle kvalificerede uafhængigt af social baggrund), samtidig markerer en forskel mellem dem, der gennem eksamensvæsnet opnår rettigheder, og dem, der ikke gør. Ved at fremhæve denne ambivalens tydeliggør Weber en udfordring, der har at gøre med de *standardiseringer* af uddannelse, der skaber en sammenhæng af forbundne og hierarkisk ordnede elementer, såvel som med de *professionaliseringer*, der gør de formelle embedseksamener nødvendige for at bestride offentlige erhverv, herunder embedet som gymnasielærer. Eksamensvæsnets adgangsgivende karakter (inklusion) markerer i den forstand også altid en udgrænsning (eksklusion). Webers pointe er, at eksamensvæsnet som et bærende rettighedsskabende greb i demokratiet også er forskelligt fra det, fordi det nok sikrer den lige adgang, men ikke den lige udfoldelse i samfundet.⁵ Indlejret heri er selvsagt også de særlige måder at tænke og tale på, der, som en nyere uddannelsesforskning fremhæver, både giver adgang til videre uddannelse og gør uddannelse mindre tilgængelig for nogle elever end for andre (Ulriksen, 2008).

To faser i en dannelsesforståelse

Et andet væsentligt aspekt af den nationale uddannelsessamling er den dannelsesstradition, som ideen om uddannelse som led i en kæde også vedrører. Den er forbundet til demokratiseringsbestræbelserne for så vidt som dannelsesforståelsen i perioden ikke blot omfatter forestillingen om at danne eleverne til videre uddannelse, men også til at deltage i periodens nye demokratier. Samtidig er dannelsesforståelsen præget af en større ubestemmelighed end det faglighedsbegreb, der formaliseres gennem uddannelsessamlingens systematiseringsprocesser, ved at omfatte en kontingent fortolkning af forholdet mellem menneske og samfund (Haue, 2000).

Den tyske sociolog og uddannelsesforsker, Michael Mangold, foreslår at tilgå dannelsesforståelsen før og efter Anden Verdenskrig som to forskellige faser (Mangold, 2012).

5 Denne læsning af Weber er inspireret af Amartya Sen og Martha Nussbaums analyser af lighedsbegrebet (Nussbaum & Sen, 2002).

I den første fase fra 1800-tallets tidlige uddannelsessamlinger og frem til Anden Verdenskrig er dannelsesforståelsen domineret af en ide om *national dannelse*. Den er defineret af nationalstatens konstruktion, konsolidering og sekularisering af de bærende samfundsinstitutioner og rummer både en samfundsstabiliserende dimension, der forankrer uddannelserne indenfor den nationalstatslige ramme, og en ny-humanistisk dimension, der fokuserer på dannelsen af frie og selvstændige mennesker. Mangold peger på, at dette spænd i periodens dannelsesforståelse sikrer spillerum også for det ikke formålsrettede i uddannelserne (Mangold, 2012).

I den anden fase fra Anden Verdenskrig og frem vinder en ide om *demokratisk dannelse* frem i kølvandet på genopbygningen af Europa. Det er en dannelsesforståelse, der fortsat har nationalstaten som sit primære afsæt, men verdenskrigens humanistiske og demokratiske sammenbrud styrker betoningen af, at den unge må dannes som et selvstændigt og deltagende individ (Mangold, 2012). I en dansk kontekst er denne forståelse bærende i periodens to centrale betænkninger på uddannelsesområdet, begge fra 1960 (Den Blå Betænkning for folkeskolen og Den Røde Betænkning for gymnasiet). Her står dannelsesbegrebets åbne og dynamiske karakter frem som selve det træk, der kan understøtte dannelsen af den unge til at kunne vurdere, handle og deltage i en verden, hvor betingelser og muligheder ikke er definerede på forhånd:

Det er imidlertid klart, at ordet almendannelse ikke dækker over et én gang for alle fastlagt indhold. Måske var det i denne sammenhæng rimeligere at tale om en almen humanisme, bestemt ved en vis helhedsopfattelse af menneskets forhold over for kulturlivet og naturen og ved, at der i bestræbelserne på at fremføre træk af dette helhedsbillede bliver lagt vægt på at udvikle de unges modenhed, således at de forberedes til selvstændig handling og vurdering og indstilles på at leve i en verden med åbne udviklingsmuligheder. (Undervisningsministeriet, 1960a)

I betænkningens beskrivelse af almendannelse er den ikke længere defineret af et særligt kulturindhold, men ved måden, hvorpå den unge går til verden. Denne dannelsesforståelse får i 1960'erne og -70'erne afgøren-

de betydning både for den indholdsmæssige og strukturelle udvikling af det danske uddannelsessystem. Den første fases forståelse af et nationalt dannet og samtidig frit tænkende menneske afløses af en forståelse af den unges placering i en verden af åbne muligheder, og nødvendigheden af at gøre sig erfaringer med på demokratisk vis at kunne møde denne åbenhed præger både enhedsskolereformen i 1975, periodens udvikling af nye læreplaner og undervisningspraksis, og oprettelsen af elevråd og nye former for elevdeltagelse og -medbestemmelse (Haue, 2000; Korsgaard, 2004; Hansen 2008).

Mangolds to faser tydeliggør dannelsesforståelsens strategiske afsæt i det gensidige virkeforhold mellem uddannelsessamlingen og nationalstaten, som kædetænkningens vertikalitet konstituerer. Virkeforholdet er imidlertid en konstruktionsproces, der med det tidligere citat fra Latour i erindring til hver en tid kan undermineres, forstyrres eller ødelægges, hvis de sproglige og materielle abstraktioner og begreber ("records, files and figures") mister deres tydelighed eller kombinationsevne. I de følgende afsnit viser jeg, hvordan dette finder sted i dannelsesforståelsens tredje fase, som Mangold identificerer (Mangold 2012), gennem en række nye systematiseringsprocesser, der sætter uddannelsessamlingens organiserende logik under pres ved at samle tid og sted på væsentlig anderledes måder end den adgangsgivende afgangseksamen.

Opkomsten af en ny organiserende logik

Mangold foreslår, at den tredje fase i dannelsesforståelsen er defineret ved dannelse som *humankapital* (Mangold 2012). Begrebet humankapital er en del af den vidensøkonomiske horisont, der vinder frem på uddannelsesområdet i sidste halvdel af det 20. århundrede. Med afsæt i Chicago-skolens økonomiske analyser af økonomisk vækst som betinget ikke kun af tilgangen af arbejdskraft eller tilførslen af finansiel kapital, men også af humankapital i form af viden og uddannelse.⁶ I 1988 danner tesen om humankapital som en direkte måde at skabe økonomisk vækst i informationsamfundet afsæt for OECD-konferencen *Education and the Economy*

6 Se f.eks. Gary Becker: *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, 1964.

in the Changing Society.⁷ Senere samme år lancerer OECD også værktøjet *Indicators of Education Systems* (INES), der er forløber til det senere så indflydelsesrige *Programme for International Student Assessment* (PISA). INES og PISA markerer et skifte i OECD's dokumentationspraksis fra kvalitative dataindsamlinger til kvantitative dataindsamlinger, der i form af såkaldte *kvalitetsmonitoreringer* producerer indikatorer for uddannelsessystemernes udvikling over tid, ved hvert tredje år at teste 15-årige skoleelevers færdigheder indenfor læsning, matematik og naturvidenskab (Rinnes et al., 2004). Skiftet til kvantitative dataindsamlinger muliggør de omfattende korrelationelle og komparative tværsektorielle og tværnationale sammenligninger af medlemsstaternes uddannelsessystemer, der bliver OECD's varemærke op gennem 90'erne og 00'erne (Lawn, 2013, Rinne et al., 2004).

Konkret består kvalitetsmonitoreringerne af en "Item Bank Software" (dvs. et præformateret testsystem), der tillader et hidtil uset omfang af data (test-informationer): I PISA-testen fra 2015 deltager således mere end en halv mio. skoleelever, der repræsenterer flere end 28 mio. 15-årige fra 72 lande (OECD, 2015). Denne samling data indgår i udviklingen af de indflydelsesrige indikatorer (f.eks. for læsefærdigheder), som OECD også selv beskriver som performative aktører, der behandler, klassificerer og fremhæver information om uddannelsessystemer verden over:

As the quality of international indicators improves, so does their potential for influencing the development of education systems. At one level, indicators are no more than a metric for gauging progress towards goals. Yet increasingly, they are performing a more influential role. Indicators can prompt change by raising national concern over weak educational outcomes compared to international benchmarks; sometimes, they can even encourage stronger countries to consolidate their positions. When indicators build a profile of high-performing edu-

7 I kølvandet på OECD's kobling af uddannelse og vækst gennem lanceringen af begrebet vidensøkonomi op gennem 1990'erne indarbejder EU de vidensøkonomiske ambitioner, som måske mest prægnant ses i Lissabonstrategien fra 2000, der formulerer en forståelse af, at det er gennem human kapital, at Europa kan blive den mest konkurrencedygtige vidensbaserede økonomi i verden (Brøgger, 2016).

cation systems, they can also inform the design of improvements for weaker systems. (OECD, 2011, s. 17)

I citatet betoner OECD indikatorernes evne til at skabe forandringer ("they prompt change", "encourage", "build", "inform"), der qua deres tværnationale, komparative karakter rækker videre end blot et metrisk system til at måle udviklingen i de enkelte landes uddannelsessystemer. Indikatorerne omfatter i latoursk forstand en materiel praksis med at producere, indsamle, opsummere og fortolke særlige sammenhænge fremfor andre. Akkurat som eksamensvæsnet producerer indikatorernes materielle praksis konsolideringer af bestemte sammenhænge såvel som forandringer i tidligere sammenhænge (f.eks. uddannelsessamlingens kæde af led). OECD's indflydelse på de nationale uddannelsessystemer er således i første omgang ikke betinget af lovgivning, men af indikatorernes performative evne til at fremhæve og koble information om uddannelsessystemerne i rapporter, evalueringer og møder med ministre og embedsfolk (Rinne, 2004; Hjort, 2008).

Et eksempel i en dansk uddannelseskontekst er PISA-testen fra 2000, hvor de danske skoleelevers placering under OECD-gennemsnittet og den sociale arvs fortsat store rolle i uddannelsesmønstre får Undervisningsministeriet til at indlede et tæt samarbejde med OECD om et evalueringsstudie specifikt af det danske uddannelsessystem. Studiet fører til rapporten *Reviews of National Policies for Education: Denmark 2004 - Lessons from PISA 2000*. Hovedkonklusionen i rapporten er, at en afgørende hindring for det danske uddannelsessystems evne til forandring er dets mangel på tilgængelig information, de formulerer det således:

Its main conclusion is that the strong tradition in Denmark that promotes independence and puts a premium on trust in schools and professional groups currently limits the availability of information on student, school, and system performance, and hinders its flow between the centre of the schooling system and individual schools, this impeding the process of education improvement. (OECD, 2004, s. 12).

I citatet fremhæver OECD, at selve måden, det danske uddannelsessystem er opbygget på (dvs. dets institutionelle arkitektur), begrænser indikatorer-

nes performative forandringskraft (deres evne til at indsamle og konstruere sammenhænge). Den indbyggede tillid i det danske uddannelsessystem, der er tæt knyttet til netop den adgangsgivende afgangseksamen som konstituerende for aktørernes uafhængighed i den daglige undervisningspraksis, bliver i OECD-rapporten fremhævet som en udfordring, der blokerer for indikatorernes evne til at *performe* (indsamle og flytte information om de enkelte skoler til centraladministrationen). Rapporten fører senere til den politiske beslutning om udvikling og implementering af de nationale test som løbende evalueringsredskab i folkeskolen og dermed også den parallellogik til den adgangsgivende afgangseksamen, som denne testpraksis etablerer.

Humankapital som drivkraft for uddannelse

Indikatorerne er interessante i dette kapitel, fordi de synliggør, at den nye vidensøkonomiske horisont ikke kun er en fortsættelse af uddannelsessamlingens funktion om bedre og længere uddannelse til flere. De fordrer også systematiseringsprocesser, der adskiller sig fra og er væsensforskellige fra kædetænkningens.

For det første konstituerer indikatorerne ikke det enkelte uddannelsesleds plads i kæden indenfor en nationalt afgrænset territorial helhed, men forbinder den enkelte nationalstat til en placering blandt andre nationalstater. For det andet stabiliserer indikatorerne ikke forbindelsesleddene mellem uddannelserne, men orienterer sig mod at sikre reproducerbarhed og uafhængighed af tid og sted (mobilitet). Det betyder, at indikatorerne besidder en væsentlig anderledes koblingsevne end eksamensvæsnet. Kvalitetsmonitoreringer som PISA bidrager derfor ikke til at knytte uddannelserne *vertikalt* sammen til en sammenhængende og afgrænset helhed, men skaber *horisontale* forbindelser til uddannelsesled, der befinder sig på samme niveau på en mangfoldighed af steder.

Testens (fortløbende) fremhævelse af vurderingskriterier, der alene gør det målbare konstituerende for uddannelse (Biesta, 2011), opløser samtidig uddannelsernes evne til indholdsmæssigt og strukturelt at spænde dannelsesprocessen ud mellem stabiliserende processer og mere åbne og ubestemte mulighedsrum (Mangold, 2012). Dannelsesforståelsen bliver dermed vendt til sin modsætning: fra en dannelsesforståelse uden økonomisk formål til en

dannelsesforståelse, hvor uddannelse fuldstændig er underkastet et formål om økonomisk vækst (Mangold, 2012, s. 8).⁸

Humankapital som drivkraft for uddannelse markerer i den forstand en opløsning (en 'un-bundling', jf. Shirky, 2012) af uddannelsessamlingens organiserende logik, der både vedrører uddannelserne som en kompliceret fortolkning af forholdet mellem menneske og samfund (dannelsesdimensionen) og den studieforberedende logik, der binder uddannelserne til det næste led i uddannelseskæden.

Andre typer horisontale forbindelser

Imidlertid er, som vi så med Latour, kvalitetsmonitoreringernes systematiseringsprocesser hverken absolutte eller givne. Den finske uddannelsesforsker og tidligere rådgiver for OECD, Pasi Sahlberg peger på, at de simplificerede forståelser af *kausale konsekvensforhold*, som gjorde indikatorerne så politisk effektive, mister deres performative kraft i mødet med de omfattende forandringer, uddannelsessystemer verden over står overfor (Sahlberg, 2011). Det betyder, at systemerne i en ny samlingsproces ('bundling') må orientere sig andre steder hen. I Sahlbergs læsning viser der sig her en ny opmærksomhed på at måtte understøtte nye former for generativ viden (fra "reproduction" til "production") gennem *transaktioner*, som rækker ud over institutionernes afgrænsede sammenhæng og i retning af tætte partnerskaber ("clusters") med andre aktører. Den tendens fastholder de horisontale bearbejdelser af uddannelsessystemet, men etablerer et ganske andet begreb om uddannelsesudvikling i det globale end kvalitetsmonitoreringernes indlejring af uddannelsessystemet i nationalstatens konkurrencebetingede møde med andre nationalstater (jf. Pedersen, 2011).

I sidste del af kapitlet undersøger jeg med afsæt i den danske gymnasiereform fra 2005 eksempler på den type systematiseringsprocesser, som Sahlberg har i tankerne. De er interessante at opholde sig ved, fordi de

8 Mangold knytter skiftet særlig til Bologna-processen (1999-), som var rettet mod en udvikling og samkøring af de videregående uddannelser på europæisk plan. Se f.eks. Laura Louise Sarauws afhandling *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003* om implementeringen af Bologna-processen på de danske universiteter (Sarauw, 2011)

tydeliggør de dilemmaer og muligheder, der fremadrettet dukker op med uddannelsessystemets indlejring i det globale.

En dobbeltreform på gymnasieområdet

Gymnasiereformen fra 2005 er omfattende i den forstand, at den lægger op til at genfortolke gymnasiets tilgang til begreber som faglighed, viden og dannelse og til at skabe længere uddannelse for stadig flere unge.⁹ Helt konkret indfører reformen et fælles grundforløb på et halvt år og et såkaldt studieretningsforløb på to et halvt år. Den hidtidige linjeopdeling i en sproglig og matematisk linje ophæves til fordel for en bredere vifte af studieretninger, ligesom nye læreplaner med afsæt i kompetencer og mål udvikles for alle fag, og omfanget af timer til de enkelte fag justeres. Hensigten er at skabe en ramme (studieretningen) om en ny tværfaglig undervisningsudvikling, der også omfatter et samspil med obligatoriske kernefag som dansk og historie. Forløbene Almen Studieforberedelse (AT), Almen Sprogforståelse (SP) og det Naturvidenskabelige Grundforløb (NV) skal sammen med målet om en generel toning af fagene sikre, at lærere og elever i højere grad oplever studieretningernes undervisning som en samlet helhed. Da reformen træder i kraft er de strukturelle og faglige ændringer derfor tydelige: fag bliver nedlagt eller beskåret, lærerkræfter flyttes rundt pga. fagforandringer, nye tværfaglige kombinationer etableres, teamsamarbejder dannes omkring studieretninger og grundforløb, en ny karakter-skala indføres og et mere dynamisk ('rullende') skema skaber variationsmuligheder hen over året for både elever og lærere.

Trods enighed om behovet for at reformere gymnasieområdet fremhæver flere uddannelsesforskere, at reformen er mere end forventelig svær at håndtere (se f.eks. Hjort, 2008; Pedersen & Ryberg, 2012). Det skyldes

9 Se f.eks. Undervisningsministeriets Uddannelsesredegørelse i 2000, regeringens handlingsplan "Bedre uddannelser" i 2002 og Uddannelsesstyrelsens temahæfteserier i 2003 og 2004 om fremtidens uddannelser, samt den daværende regerings handlingsplan "Bedre uddannelse": "Reformernes primære formål er at styrke uddannelsernes faglighed sådan, at de gymnasiale uddannelsers studieforberedende kompetencer forbedres, og sådan at uddannelserne får et indhold, der sikrer eleverne de kompetencer, de har brug for i efterfølgende uddannelse. Herved skabes også bedre overensstemmelse i forhold til adgangsbetingelserne til de videregående uddannelser." (Undervisningsministeriet, 2002, s. 21)

både, at reformen foranlediger store ændringer i gymnasiets specialiseringer (dets fagligheder) over meget kort tid og dens karakter af politisk forhandlingskompromis, som diskursivt trækker den i forskellige retninger (Hjort 2008). Men det skyldes også, at reformprocessen flyder sammen med den næsten samtidige strukturreform, der placerer gymnasierne som nye selvejende institutioner med egen bestyrelse og økonomi direkte under Undervisningsministeriet. Mødet med strukturreformen spænder gymnasie-reformens fortolknings- og realiseringsprocesser ud mellem de centraliserede, retningsgivende styringsredskaber fra ministeriet (herunder taxameter- og bygningstilskud) og de nye administrative forhold lokalt på det enkelte gymnasium. Det betyder, at gymnasie-reformen i princippet bliver en 'dobbeltreform', hvor gymnasie-reformens introduktion af et nyt fagligt indhold og nye pædagogisk-didaktiske tilgange virker sammen med og gennem strukturreformens nye organiserings- og styringsformer (Hjort, 2008).

Dilemmaer og muligheder efter reformen

Læst gennem kædetænkningen fastholder dobbeltreformen umiddelbart en række af de centrale komponenter i uddannelsessamlingen, herunder gymnasiernes placering i Undervisningsministeriet sammen med andre uddannelser (1848), gymnasiernes adgangsgivende afgangseksamen (1871), gymnasiets indlejring som et led blandt andre uddannelsesled (1903) og en forøgelse af gymnasiets tilgængelighed for en bredere gruppe unge (1958/1975). Disse elementer afspejles både i sammensætningen af gymnasiernes nye bestyrelser, hvor der sidder repræsentanter fra folkeskolen og de videregående uddannelser, i gymnasiernes stærkere forankring i Undervisningsministeriet og i det voksende elevoptag i årene efter reformen understøttet af gymnasierne som nye selvejende institutioner med en overvejende taxameterbåret økonomi.

Imidlertid medfører reformen også en række processer, der udfordrer kædetænkningen og gymnasiets forbindelser til de øvrige uddannelsesled. I forhold til folkeskolen trækker den med reformen samtidige Globaliseringsstrategi (2005) og dens målsætning om, at alle unge - eller mindst 95 pct.. af en ungdomsårgang - skal have en ungdomsuddannelse det obligatoriske uddannelsesforløb i retning af 12 års skolegang for alle. Det er en tendens, som både de nye uddannelsesparathedsvurderinger (UVP), der ligger i 8.

klasse (jf. Ulla Højmarks kapitel i indeværende antologi), og valget af ungdomsuddannelse allerede 1. marts tydeliggør, og som giver folkeskolens afgangseksamen mere karakter af prøveeksamen end et egentlig adgangsgivende eksamensforløb for mange elever. I forhold til ungdomsuddannelserne er der en stigende tendens til at 'modulisere' uddannelsesforløbet i kortere afsluttede enheder, som kan åbne op for at koble på tværs af de strukturer, der ellers har konsolideret de enkelte uddannelser. I 2005-reformen er det primært markeret af muligheden for først at vælge studieretning efter det første halve års grundforløb, men moduliseringerne åbner også op for nye drøftelser af større mobilitet mellem de forskellige ungdomsuddannelser. I forhold til koblingerne mellem gymnasiet og universitetet er 2005-reformens udvikling af nye kompetencekrav og arbejdet med mulige nye eksamensformater ikke kun tilrettet næste led i uddannelseskæden, men opstår i forlængelse af gymnasiernes arbejde med særlige indsatsområder, herunder internationalisering, internet- og kommunikationsteknologier og innovationsdrevne forløb (Nielsen, 2016). Det understreges af, at flere af de nye studieretningers afgangseksamen indledende heller ikke konsoliderer elevernes adgang til videre uddannelse på universitetet, men ender med at kræve supplerende kurser inden optaget på en lang række studier.

Flere af de dilemmaer, men også muligheder, der forhandles i og gennem de nye forhold, som opstår i kølvandet på reformen, vedrører de gensidige kodninger af gymnasiet og universitetet, herunder lærerens identitet som opbygget omkring faglighedsbegrebet (Jensen, 2008). Det handler ikke kun om studieretningerne som en ny ramme for videndeling og udvikling, der i højere grad tillader teamlærere (ofte to lærere) og hele teamet (ofte seks lærere) at indgå i et fælles fagligt og socialt arbejde omkring klassen og de enkelte elever. Dobbeltreformen åbner også for nye måder at betragte elevernes forløb som potentielt forskellige og tæt knyttet til lokale kontekster som elevgruppe, lærerkollegium, bygninger, kapacitet, geografisk placering, partnerskaber og indsatsområder (Nielsen, 2013). Samtidig etablerer gymnasiernes nye bestyrelser, der inkluderer andre sektorer (erhvervsliv, kulturliv og civilsamfund) i drøftelser af gymnasiets strategier og handlingsplaner, nye forbindelser mellem gymnasiet og dets omverden. Det samme sker bredt set, når undervisningen integrerer en øget elev-centering, mere tværfaglighed, lokal-globale orienteringer, nye samarbejder med eksterne aktører og åbne, fleksible systemer (Nielsen, 2016).

Disse nye forbindelser skaber et nyt relationelt system, der orienterer gymnasierne mod forhold, som ikke nødvendigvis understøtter uddannelsessamlingens *standardiserede* forløb af forbundne og hierarkisk ordnede elementer. Samtidig løsrives *specialiseringerne* ved, at gymnasiereformens nye betoning af transaktionerne gensidigt mellem fagene og mellem fagene og en omverden forskyder for forståelsen af fagets faglighed og didaktik som givet af dets gensidige (vertikale) forbindelse til et universitetsfag og med afsæt i lærernes egen uddannelsesbaggrund (Jensen, 2007). Til gengæld øger de mere tematiske og samarbejdsorienterede tilgange til undervisningen gymnasiet *differentieringer*, f.eks. gennem en ny interesse for at ansætte kandidater fra universitetsuddannelser, der opfylder de faglige mindstekrav, men skærer på tværs af gymnasiet fagdiscipliner, eller som har arbejds erfaring fra og netværk i andre sektorer. Det opløser *professionalisering* som defineret ved den forudsatte og givne fagfaglighed, som blev formaliseret meget tidligt i kædetænkningen (bl.a. gennem 1850-lovgivningen om, at alle gymnasielærere skal have en skoleembedseksamen).

Demokrati- og dannelsesperspektiver i et nyt relationelt system

Dobbeltreformens bearbejdelser af gymnasiet skyder sig ligesom kvalitetsmonitoreringernes indikatorer på tværs af uddannelsessamlingens institutionelle arkitektur og organiserende logik, men har ikke som afsæt nationalstatens konkurrencebetingede møde med andre nationalstater. Dermed markerer dobbeltreformen, at overgangene fra et nationalt til et globalt indlejret uddannelsessystem også – og måske ikke mindst – involverer bearbejdelser af og gennem nationalt definerede sammenhænge etableret i uddannelsessamlingen op gennem det 19. og 20. århundrede. I forlængelse af Sassen er det muligt at forstå disse bearbejdelser som opkomsten af et relationelt system, der både er væsensforskelligt fra uddannelsessamlingens organiserende logik og strategiske afsæt i nationalstaten og kvalitetsmonitoreringernes strategiske afsæt i nationalstaternes indbyrdes konkurrenceforhold.

I et dannelsesdemokratisk perspektiv ligger der i de nye transaktioner, som Sahlberg identificerede, et afsæt for deltagelsesformer, der adskiller sig fra de mere formale, repræsentative deltagelsesformer (som f.eks.

elevråd) ved at skabe tættere kontaktflader mellem elever og lærere, en mere midlertidig ad hoc karakter, hvor eleverne planlægger og deltager i forskellige begivenheder, og samtidig også en større orientering mod samspillet mellem gymnasiet og dets omverden (Nielsen, 2013). Transaktionernes karakter er betydende for koblingen mellem på den ene side uddannelse som et formgivende (disciplinerende) og på den anden side et frisættende (ubestemt) forhold og reaktualiserer dermed det, Mangold definerer som dannelsesforståelsens grundtræk (Mangold, 2012). Deri ligger en mulig reaktualisering af dannelsesforståelsen, der både løsriver sig fra den humankapitale ide om dannelse som en orientering mod et arbejdsmarked, *såvel som* fra en nyhumanistisk dannelsesforståelse, der har mistet sin rækkevidde og derved muligheden for at skabe nye – økonomiske, filosofiske, æstetiske, kulturelle eller normative – forestillinger i en nutidig kontekst (Klafki, 2004).

Samtidig opstår et nyt demokratisk dilemma, der ikke rummer de samme udfordringer som den adgangsgivende afgangseksamen, men som vedrører, hvordan dette nye relationelle system overhovedet kan fastholde det sociale som *et fælles* anliggende. For den amerikanske sociolog Richard Sennett indebærer det en opmærksomhed på, *hvordan* nye demokratiske processer producerer sted og betydning som handlingsbårne forhold i det globale:

In the past, thinking about democracy focused on issues of formal governance, today it focuses on citizenship and issues of participation. (...) [B]ecoming global in scale, the problem of citizen participation is how people can feel connected to others, when, necessarily, they cannot know them. Democratic space means creating a forum for these strangers to interact. (Sennett, 2006, s. 4)

Sennetts læsning af det demokratiske dilemma i det globale synliggør betydningen af det demokratiske møde som først og fremmest evnen til at skabe fora, hvor det er muligt at interagere udenom og udenfor det kendte. I et dannelsesmæssigt perspektiv betyder det, at opgaven i en overgang fra et nationalt afgrænset uddannelsessystem til et andet, der er globalt indlejret, ikke består i at afbøde eller tilpasse uddannelsessystemet til det globale som en ekstern kraft, men i at identificere, hvordan mødet mellem

uddannelse og demokrati redefineres, når både *de* og *det*, der ikke tidligere var i kontakt, kan interagere.

Referencer

- Beck, U. (2007). The Cosmopolitan Condition – Why Methodological Nationalism Fails. I: *Theory Culture and Society* 24 (7-8), pp 286-290.
- Benjaminsen, L. (2006). *Chanceulighed i Danmark i det 20. Århundrede – Udviklingen i intergenerationelle uddannelses- og erhvervschancer*. Ph.d.-afhandling, Sociologisk Institut, Københavns Universitet.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Århus: Klim
- Brøgger, K. (2014). The Ghosts of Higher Education Reform. On the organisational processes surrounding policy borrowing. I: *Globalisation, Societies and Education* 12(4), pp 520-541.
- Brøgger, K. (2016). The Rule of Mimetic Desire in Higher Education: Governing through naming, shaming and faming. I: *British Journal of sociology of Education* 37(1), pp 72-91.
- Brøgger, K. (2016). Du skal ville det, du skal. Om de videregående uddannelsers nye tilskyndelsesøkonomi (You Must Want What You Have To Do. On the new incentives economy driving higher education). I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 2, pp 87-99.
- Carnoy, M. (2000). Globalization and Educational Reform. I: Monkman, K.: *Globalization and Education: Integration and Contestation Across Cultures*. Rowman & Littlefield.
- Enders, J. (2004). Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. I: *Higher Education* vol. 47, pp 361-382.
- Globaliseringsstrategi (2005). *Danmark og Globaliseringen – debatpjece om globaliseringens udfordringer for Danmark*. <http://www.globalisering.dk/page.dsp?area=12>
- Gough, N. (2000). Globalization and Curriculum Inquiry: Locating, Representing, and Performing a Transnational Imaginar. I: Monkman, K.: *Globalization and Education: Integration and Contestation Across Cultures*. Rowman & Littlefield.

- Green, A. (1992). *Education and state formation, the rise of education systems in England, France and the USA*. Macmillan.
- Hansen, E. & Jespersen, L. (2008) (red.). *Samfundsplanlægning i 1950'erne – tradition eller tilløb*. København: Museum Tusculanums Forlag.
- Haue, H. (2000). Gymnasiale Almendannelser. I: *Gymnasiepædagogik*, vol. 4.
- Haue, H. (2004). *Almendannelse for tiden*. Syddansk Universitetsforlag.
- Hjort, K. et al. (2007). Gymnasiereform 2005 - Professionalisering af ledelse, lærere og elever? Resultater fra et forskningsprojekt. Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation 2005-2008. I: *Gymnasiepædagogik* 66.
- Hjort, K. (2008). *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hune, L. J. (2012). *Sommerens gymnasiale studenter*, Uni C Statistik og Analyse.
- Jensen, B. (2008). *Fag og faglighed – et didaktisk morads*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Latour, B. (1986). Visualisation and Cognition: Drawing Things Together. I: *Knowledge and Society: Studies in the Sociology of Culture and Present*, vol. 6, pp 1-40.
- Klafki, W. (2004). *Skoleteori, skoleforskning, skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst*, Hans Reitzels Forlag.
- Korsgaard, O. (2004). *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Lawn, M. (2013) (red.). *The Rise of Data in Education Systems - collection, visualization and use*. Symposium Books.
- Mangold, M. (2012). Zum Verständnis Der Bildung Im Vorfeld Ihrer Ökonomisierung. I: Mangold, M. & Hochmuth, U. *Bildung Ungleich Humankapital*, pp 27-44, Wilhelm Fink.
- Monrad, D. G. (1848). *Uddrag af Monrads forestilling til kongen af 13. maj 1848*. http://sekr.uvm.dk/historie/kil_m_ligeart.html
- Nielsen, A. (2013). *Gymnasiet i det globale – perspektiver på demokrati, viden og dannelse med Globale Gymnasier som case*. Ph.d.-afhandling ved Institut for Kunst- og kulturvidenskab, Københavns Universitet.
- Nielsen, A. (2016). Fra første til anden bølge af internationalisering i gymnasiet. I: Nielsen et al. (red.). *Udsyn*, pp 69-82, Klim.
- Nussbaum, M. & Sen, A. (2002) (red.). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press

- OECD (1961). *On Economic Growth and Investment in Education*. Policy Conference, Washington.
- OECD (2004). *Reviews of National Policies for Education: Denmark 2004 – Lessons from PISA 2000*. OECD Publishing, Publications.
- OECD (2011). *Education at a glance: OECD Indicators*. OECD Publishing, Publications.
- OECD (2012a). *Equity and Quality in Education - Supporting Disadvantaged Students and Schools*. http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en
- OECD (2012b). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework - Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial literacy*. OECD Publishing, Publications.
- OECD (2015). *PISA 2015 Results (Volume I) – Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing, Publications.
- Olsen, J. V. (2010). *Folkeskolen bliver bombarderet med nye regler*. <http://www.folkeskolen.dk/64457/folkeskolen-bliver-bombarderet-med-nye-regler>
- Pedersen, D. & Ryberg, M. (2012). *Ledelse og organisering i gymnasiet og VUC*. Rapport, Undervisningsministeriet.
- Pedersen, O. (2011). *Konkurrencestaten*, Hans Reitzels Forlag.
- Rinne, R. et. al (2004). Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response. I: *European Educational Research Journal*, vol. 3, 2, pp 454-485.
- Sahlberg, P. (2011). *The Finnish Lesson: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Series on School Reform*. Audiobook.
- Sarauw, L (2011). *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*, Ph.D.-afhandling, Københavns Universitet.
- Sassen, S. (2008). *Territory, Authority, Rights – From Medieval to Global Assemblages*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Sennett, R. (2006). The Open City. I: *Towards an Urban Age*, pp 8-11. Berlin.
- Shirky, C. (2012). *Napster, Udacity, and the Academy*. <http://www.shirky.com/weblog/2012/11/napster-udacity-and-the-academy/>
- Skovgaard-Petersen, V. (1976). *Dannelse og demokrati - fra latin- til almen-skole lov om højere almen-skoler 24. april 1903*. Gyldendal.

- Stromquist, N. & Monkman, K. (2000) (red.). *Globalization and Education – integration and contestation across cultures*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Ulriksen, L. et al. (2008). *Fra gymnasiefremmed til student*. Rapport, Center for Ungdomsforskning: Aarhus Universitet.
- Undervisningsministeriet (1960a). *Den Røde Betænkning, Det nye gymnasium. Betænkning nr. 269*. http://sekr.uvm.dk/historie/tekster_tidssoejle/lov_1958_for.html
- Undervisningsministeriet (1960b). *Den Blå Betænkning, Undervisningsvejledning for folkeskolen. Betænkning nr. 253*. http://sekr.uvm.dk/historie/tekster_tidssoejle/lov_1958_for.html
- Undervisningsministeriet (2000). *Uddannelsesredegørelse 2000*. <http://pub.uvm.dk/2000/ur00/>
- Undervisningsministeriet (2002). *Bedre Uddannelser – Handlingsplan*. <http://pub.uvm.dk/2002/bedre1/>
- Weber, M. (1994). *Makt og byråkrati, essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Gyldendal Norsk Forlag.

2

Uddannelsesstrategier i gymnasiet Mellem fællesskaber, deltagelse og kategoriseringer

Af Susanne Murning

Introduktion

De gymnasiale uddannelser har udviklet sig fra at være en uddannelsesmulighed for de få til en uddannelse, der vælges af 70 pct. af en ungdoms-årgang (Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling, 2016). Dette har ført til en øget opmærksomhed på elevgruppens bredde og sammensathed, og til en diskussion af, om for mange unge vælger gymnasiet (se bl.a. www.gymnasieskolen.dk). Statistikken viser, at der er tale om en skæv fordeling af de såkaldte 'nye elever'. Bredden, hvad angår elevernes socioøkonomiske baggrund, kan ofte ikke genkendes på den enkelte skole eller de enkelte klasser. Gymnasireformen og skolernes overgang til selvstyre har ført til en ulige kamp, som skaber forskelle mellem skolerne og en homogenisering af den enkelte skoles elevgruppe (Databanken, 2011; Murning, 2013). Der er tale om en differentiering, som er knyttet til socioøkonomiske forskelle i skolernes rekrutteringsgrundlag. I det 'frie valg' og den 'frie konkurrences' navn står kampen både mellem skolerne om 'de gode elever' (underforstået elever med høj uddannelseskapital), og mellem eleverne om de 'gode skoler' (underforstået 'klassiske' gymnasier med rekruttering fra højtuddannede familier) (se f.eks. Moldenhawer, 2007; Reay et al., 2005). Fænomenet har længe været kendt i det britiske uddannelsessystem (Reay, 2006a; Reay et al., 2005; Savage, 2000). Reay et al., (2005) viser i deres analyser lignende tendenser på alle uddannelsesniveauer, og de viser samtidig, at det ikke er et specifikt britisk fænomen (Reay, 1998, 2001,

2004; Reay, et al. 2005). *"Perception, expectation and choice all relate to and play their part in reproducing social structure"*, som Reay et al., (2005, s. 44) udtrykker det.

I danske sammenhænge kommer kampen om 'de gode uddannelser' ofte mere subtilt til udtryk i form af interesser og forventninger til relationen mellem uddannelsen og kompetencer (Beck & Ebbensgaard, 2009; Moldenhawer, 2007; Thomsen, 2008; Ulriksen et al., 2009; Murning, 2013). Begrundelserne for valg af skole fremstår som enslydende for elever af såvel højt- som lavt-uddannede familier. Valget fremstår som en kombination af den dominerende diskurs om nødvendigheden af en uddannelse, interesse og potentiale for adgang, tilhør og gennemførelse af uddannelsen. Dertil spiller transport til skolen, fagprofiler, søskende og kammeraters valg og anbefalinger samt skolens kultur en væsentlig rolle. Bag valget ligger en fornemmelse af, hvor der er flest af 'sådan nogle som mig', samt subjektive forventninger om at høre til og at kunne gøre sig gældende på uddannelsen (Ulriksen et al., 2009, Murning, 2013). Elevernes valg kan med Bourdieu (2006) betegnes som at gøre en dyd ud af nødvendigheden, hvor eleverne "afviser det afvisende og ønsker det uundgåelige". Overgangen til gymnasiet er med dette tæt koblet til elevernes muligheder for at positionere sig som legitim gymnasieelev i spændingsfeltet mellem fællesskaber, deltagelse og elevkategoriseringer i gymnasiekulturen generelt, og i den konkrete gymnasieskole og -klasse. Det er gymnasieelevernes fortællinger herom, der er denne artikels empiriske grundlag og analytiske fokus.

At finde en passende strategi for sin uddannelse

I interviews af gymnasieelever fortæller en dreng fra et handelsgymnasium på Sjælland om sin tilgang til undervisningen i begyndelsen af gymnasiet på følgende måde:

"Den allerførste dag i skolen satte jeg mig helt bagved, jeg kendte ikke så mange, jeg kendte én, og så vidste jeg, hvem nogen var. Men bevidst satte jeg mig dernede, fordi jeg er sådan én, der ser folk an. I og med at jeg ikke lader så mange komme tæt på, så ser jeg folk an, hvordan de opfører sig, hvordan de reagerer på forskellige ting og sådan noget. Så jeg

er enormt passiv. Også i timerne til at starte med, da sagde jeg heller ikke noget. Ikke fordi jeg ikke tror på mig selv, men det er det der med, at man skal lige fornemme niveauet, så man sidder lige og slapper af på en eller anden måde og tænker over, hvad er en strategi for den her uddannelse.” (Hhx Sj, David)

Citatet illustrerer artiklens fokus; hvordan man som elev finder en passende strategi for sin uddannelse. Men også hvordan gymnasiekulturen skaber rum for elevernes arbejde med at finde sig til rette – eller fastlåser eleverne i særlige positioner og begrænser deres positioneringsmuligheder. Udsagnet kommer fra én af de mange elever, som danner grundlag for det empiriske materiale i afhandlingen om 'Social differentiering og mobilitet i gymnasiet' (Murning, 2013). David forklarer, hvordan han i begyndelsen af gymnasiet indtog en "passiv" position, tilbagetrukket i klasselokalet, for herfra at kunne "fornemme niveauet" og "tænke over en strategi for uddannelsen". Men hermed får David samtidig positioneret sig som én, der er usikker eller useriøs, og med dette som én for hvem gymnasiet ikke er det mest naturlige valg. Det, der synes at være en meningsfuld strategi for David, får den modsatte virkning, idet en anden logik dominerer i gymnasiet. En logik, som David samtidig forsøger at undslå sig med udsagnet "...ikke fordi jeg ikke tror på mig selv...". Det er praksisser som disse og deres komplekse betydninger for elevernes overgang til gymnasiet, der er i centrum for denne artikel.

Første del af analysen sætter spot på elevernes fællesskabsdannelse, og hvordan eleverne søger identifikation og dis-identifikation i hinandens måder at gøre skole på. Overlades dette til eleverne selv, er der en tendens til, at det foregår ud fra bekendtskaber, interaktionen i de første dage i gymnasiet samt ud fra forestillinger om hinanden eller det, eleverne refererer til som 'fælles interesser'. Det handler ikke alene om at finde fællesskab med 'sådan nogle som mig'. Eleverne orienterer sig også ud fra forestillede forskelle. Begge orienteringer har effekt af ensretning og reproduktion af elevernes positioner og skoleerfaringer. Bliver eleverne derimod 'skubbet' ud i nye relationer, opdager de nye konstruktive relationer.

Den anden del af analysen viser, hvordan den mundtlige deltagelse i undervisningen fungerer som en differentierende elevpraksis og symbol på det, eleverne betragter som karakteristisk for gymnasiet; at tage ansvar

for sin skole, at vise interesse for fagene, samt en faglig såvel som social selvtillid. Dette betyder også, at elever, der ikke mestrer dette, tendentielt positioner sig selv som dettes modsætning; 'dovne', 'useriøse', 'usikre' etc. Adgangen til mundtlig deltagelse er imidlertid ulige fordelt. Forskellene viser sig i den fysiske og pædagogiske organisering af undervisningen, og i elevernes relationer og erfaringer. Det bliver tydeligt, hvor meget der er på spil for eleverne. Mundtlig deltagelse kræver for flere elever både en ændret praksis og en markeret distance til positionen 'ikke-deltagende'.

Undersøgelsens empiriske grundlag

Artiklens empiriske grundlag er etnografiske observationer og interviews af 46 elever fra fem klasser på fem skoler i starten af 1.g, foretaget i 2009 som del af en ph.d.-afhandling om social differentiering og kulturel praksis i gymnasiet (Murning, 2013). Gymnasieskolerne består af to hhx-skoler og tre stx-skoler i Københavnsområdet og på Sjælland. I denne artikel inddrages særligt empiriske eksempler og analyser fra to hhx-skoler og en stx.

Et analytisk perspektiv - symbolske kategoriseringer og positioneringer

Det analytiske perspektiv er inspireret af Pierre Bourdieus teorier (1987, 1997, 2006, 2007, 2010) og nyere britisk klasseforskning af Diane Reay (1998, 2001, 2004, 2005, 2006) og Beverley Skeggs (1997, 2004). Social klasse forstås her i et kulturelt perspektiv, og den tendentielle individualisering af klasseforskelle som et element i reproduktion af samfundsstrukturen. Perspektivet betoner betydningen af de symbolske kategoriseringer, vi benytter om os selv og hinanden, som central for forståelsen af social klasse. Som Skeggs udtrykker det, er social klasse og classeskel ikke forsvundet, men er usynliggjorte, idet de i dag er institutionaliserede, legitimerede, accepterede og veletablerede i samfundet (Skeggs, 1997, 2004). Social klasse må derfor redefineres og forstås som et mere dynamisk begreb, der produceres og konstrueres i relation til kultur og identitet (Devine & Savage, 2005; Reay 1998; Savage, 2000). Formålet med klasseanalyserne ændrer sig hermed. Det interessante bliver at skabe viden om, hvordan sociale klasser og klassificeringer virker på menneskers handlinger, hold-

ninger og forståelser af sig selv og andre, frem for at definere klasserne (Skeggs, 2004).

Skeggs og Reay viser, hvordan klassebevidsthed også kan defineres som en følelse (Reay, 2005, 2006, 2008; Skeggs, 1997). En 'klasset' følelse, der, for børn og unge fra arbejderklassen i mødet med skole og uddannelse, er forbundet med oplevelsen af ikke at kunne slå til, at have en 'ringere position' i feltet, ikke at gøre det godt nok og at skulle bevise sig som legitim deltager. Eleverne kobler ikke (nødvendigvis) denne følelse til deres sociale baggrund, men vil derimod ofte individualisere det til en bebrejdelse af sig selv, af egne evner og indsats.

Skeggs og Reay er i deres analyser inspireret af Bourdieus perspektiver på social klasse som en konstruktion. Social klasse betragtes som en social kategori, der kun 'er' i relation til noget andet, og altså en social differentieringskategori (Bourdieu, 1987). Centralt for det analytiske blik er den relationelle tænkning, og ønsket om at bryde med det, Bourdieu kalder *common sense*; en tendens til at individualisere, og gøre strukturelle betingelser til et spørgsmål om valg og egenskaber hos enkelte individer (Bourdieu & Wacquant, 1996). Med den substantialistiske (individualiserende) tænkning får vi, hævder Bourdieu, ikke blik for, hvorfor mennesker handler som de gør, og vi får heller ikke blik for, hvor der er potentiale for forandring og udfordring af de herskende strukturer. En substantialistisk tænkning bidrager blot til at fastholde og reproducere de pågældende individer, eller grupper af individer, i bestemte positioner (Bourdieu, 1997, 2007).

Det er de sociale relationer, der udgør den sociale verden; det virkelige. De sociale relationer er grundlæggende for enhver menneskelig handling, og det er derfor her, vi bør kaste vores analytiske blik (Bourdieu, 1997). De sociale relationer skal ikke (alene) betragtes som interaktioner mellem individer, men som "...objektive relationer, der eksisterer uafhængigt af den enkeltes bevidsthed eller vilje" (Bourdieu & Wacquant, 1996, s. 84). Hverken personer eller institutioner kan forstås eller defineres for sig selv, men må forstås qua deres relation til andre personer, institutioner etc., qua deres relationelle position i et felt og i det sociale rum.

Med det relationelle perspektiv følger en differentierende eller forskelsproducerende forståelse af verden. Som Bourdieu viser i sit værk, *La Distinction*, vil der altid eksistere et sæt af sociale positioner, som er knyttet til et sæt af praksisser og goder (Bourdieu, 2010). De sociale positioner,

praksisser og goder er defineret i relation til hinanden. Det at eksistere i et rum, som punkt eller individ, er det samme som at skille sig ud, at være forskellig. Den, der er i stand til at skelne, er netop én, for hvem det gør en forskel, det vil sige én, som ser sig selv som tilhørende den ene af de to opstillede modsætninger. Princippet for, hvad der adskiller den dovne fra den flittige, og den selvsikre fra den usikre, eksisterer som noget, der er til stede hos alle aktørerne i det konkrete felt, og kan dermed også beskrives som kulturelt (Reay 2006c; Reay & William, 1999; Skeggs, 1997). Bourdieu beskriver disse principper som feltets *doxa*, dvs. de særlige logikker som afgør, hvad der er rigtigt og forkert, normalt og ikke normalt, kvalificerende og ikke kvalificerende i feltet. Feltets *doxa* er historisk og kulturelt skabt, og består af kollektive og ubevidste principper for den legitime måde at tænke og handle på i feltet. Ved at deltage i feltet anerkender man dets værdi, og at der er noget værd at kæmpe for (være uenige om). Denne interesse for spillet benævner Bourdieu som aktørernes *illusio* (Bourdieu, 1997).

I uddannelsesfeltet hersker der eksempelvis en forståelse af, at man er 'aktiv', når man svarer på lærerens spørgsmål og deltager i klassesdiskussionerne, og man er 'passiv', når man ikke siger noget i timen. Derfra laves der hurtigt læsninger af den 'aktive' elev som selvsikker, og den 'passive' elev som usikker. I hverdagen følger ofte en forestilling om den 'aktive' som velforberedt, og den 'passive' som uforberedt, og en videre tolkning af den 'aktive' som flittig, og den 'passive' som doven. I sådanne analyser af os selv og hinanden, som vi jævnligt gør brug af i hverdagslige sammenhænge, ser vi udelukkende på hinandens handlinger og holdninger som individuelle egenskaber (Bourdieu, 1997; Bourdieu & Wacquant, 1996). Vender vi derimod blikket mod den konkrete sammenhæng, som eleverne skal gøre sig gældende i, og hvordan den skaber forskellige betingelser for det at være 'aktiv' i undervisningen, dukker der meget andet op (Gilliam, 2009; Hjorth-Madsen, 2011; Reay, 2004c, 2006c, 2009).

Fællesskaber og ensartethed – om fælles interesse og at blive overrasket

I overgangen til gymnasiet har elevernes fællesskabsdannelser afgørende betydning for deres oplevelse af at høre til eller ej. Dette både i relation til deres sociale og faglige fællesskaber og i relation til betingelserne for, at det

sociale og det faglige ikke bliver betragtet som hinandens modsætninger, men som indbyrdes afhængige. Det er derfor relevant at undersøge, hvordan eleverne søger fællesskaber, hvad der binder eleverne sammen, og hvilken betydning det har for deres relation til klassen som et læringsfællesskab.

I de empiriske uddrag nedenfor fortæller eleverne om et begrænset kendskab til hinanden efter de første seks uger i gymnasiet. Uddraget viser, hvordan eleverne særligt søger fællesskaber med elever, der 'ligner dem selv'. I andre klasser, hvor eleverne 'skubbes' til at lære 'de andre' at kende, viser der sig andre mønstre. Analyserne sætter spot på, hvordan klasserumskulturen er domineret af såvel skolens som elevernes kulturelle praksis. Men også på, hvordan disse praksisser skaber rum for de værdier og for den adfærd, der kommer til at herske i en klasse. Klasserumskulturen har betydning for dannelsen af elevernes fællesskaber, og for hvordan de søger identifikation og dis-identifikation i hinandens måder at gøre skole på (Bottero, 2005; Savage, 2000; Skeggs, 1997).

Dannelsen af et mønster og vanskeligheden ved at bryde det

Gennemgående for alle fem klasser, der indgik i forskningsprojektet, er, at eleverne ofte laver opgaver og tilbringer en stor del af frikvarteret med de elever, de sidder ved siden af. Sidekammeraterne virker som en form for 'komfort-zone'. Som en af eleverne udtrykker det, er det *'...jo dem, man kommer til at snakke mest med og lærer bedst at kende'* (Felix, Hhx Kbh). Hvor, hvordan og med hvem eleverne sætter sig i undervisningen, har betydning for, hvordan de lærer hinanden at kende, og for hvilke relationer de får til hinanden i klassen (se også Murning & Martinussen, 2015). Dannelsen af arbejdsgrupper sker ofte ud fra, hvordan eleverne sidder i klassen, også selvom arbejdet ikke nødvendigvis foregår i klasselokalet. Det bliver af såvel lærere som elever betragtet som en nem måde at danne grupper på. Eleverne lærer hinanden at kende gennem deres samarbejde og deltagelse i undervisningen, en kammeratskabssocialisering, der giver anledning til mobilitet for nogle og fixering af position for andre (Skeggs, 2004).

Denne tendens bidrager dels til at skabe tryghed hos eleverne; jo mere de har arbejdet sammen og talt sammen i og udenfor undervisningen, desto større grad af fællesskab og sympati for hinanden oplever eleverne. Men den betyder også, at imens eleverne har travlt med at lære de 'nær-

meste' elever at kende og positionere sig i relation til disse, bliver adgangen til de andre elever, som netop er i færd med samme fællesskabsdannelser, vanskeligere. Dette skaber dermed også utryghed i oplevelsen af, om det er de 'rette' elever, de bruger energi på i deres søgen efter nye fællesskaber. I Hhx Kbh-klassen, hvor eleverne sidder på samme pladser, som de satte sig på den første dag, fortæller eleverne, at der netop er dannet grupperinger i klassen ud fra, hvor de sidder:

"Jeg tror også, det er meget, hvor du sad i klassen til at starte med. For nu sidder jeg på bageste række, og så snakker man med dem på bageste række. Og så i frikvartererne bliver man siddende ved ens computer, eller også går man ned i frikvarteret med dem fra bageste række. (...) Man går jo ikke op og sætter sig et nyt sted, for vi er jo nogle sindssyge vandedyr, ikke. Så vi kommer ind og sætter os på det samme sted, og de samme mennesker kommer ind, ikke, og man snakker med dem, og det er jo dem, man kommer til at snakke mest med og lære bedst at kende..." (Felix, Hhx Kbh).

I interviewuddraget beskriver eleverne det at sætte sig på den måde som en vane, og at det kræver en særlig indsats at bryde denne. De udtrykker ønske om at lære hinanden bedre at kende, og håber på, at det er et spørgsmål om tid. Felix's beskrivelse af elevernes relationer stemmer overens med mine observationer og de øvrige elevers fortællinger om klassen. Eleverne bevæger sig meget lidt rundt i denne klasse og holder sig (næsten) kun til de elever, de sidder sammen med; i klasserumsundervisningen, gruppearbejdet og i frikvarterne.

En stor del af elevernes opgaveløsninger foregår i undervisningslokalet ved deres pladser. Dette gælder måske særligt i starten af gymnasiet, hvor eleverne skal introduceres til meget nyt. Elevernes samarbejde om en opgave involverer som regel også social og mere privat snak. Det er igennem dette samvær og elevernes positioneringer i timerne, at de lærer hinanden at kende som gymnasieelever. Det er de første relationer, eleverne får, og dem de holder sig til, så længe det er op til dem selv.

Men dette betyder ikke, at det er deres valg. Eleverne er enige om, at det ville være anderledes, hvis de sad på forskellige pladser, og at det

ville være godt, at de lærte hinanden bedre at kende; *"Så tror jeg, du ville snakke med nogle andre mennesker"* og *"Man ville også være i grupper med andre"* (Hhx Kbh, grp. 1 og 2). Men ingen elever tager initiativ til det, og heller ingen lærere gør det. Det er vanskeligt at se, at tiden skulle kunne ændre på særligt meget. Snarere tværtimod; eleverne synes at blive fastholdt i de grupper, der blev dannet ved deres siddepladser den første dag. Eleverne begrundede dannelsen af grupperne ud fra en homogenitet mellem medlemmerne, og påpeger samtidig vanskeligheden ved at træde ud af den dannede gruppe og betragte sig selv og hinanden som selvstændige individer. Gruppedannelserne tales mere frem som noget, der lukker, fastholder eleverne i særlige positioner og skaber en sårbarhed hos eleverne, end det tales frem som venskaber og noget, der bidrager til at styrke eleverne.

Elevernes vanskeligheder med at danne sociale netværk og læringsfællesskaber i klassen har betydning for deres adgang til forskellige former for samarbejde og støtte i skolearbejdet, i og udenfor den konkrete undervisning. Det er, som Ulriksen et al. (2009) pointerer, hos klasse-kammeraterne, eleverne kan hente hjælp til lektier og skolearbejdet, særligt hvis de ikke har mulighed for at hente det hjemme. I begyndelsen af gymnasiet er det imidlertid ikke dette, eleverne hæfter sig ved, men snarere en skuffelse over, at de ikke kan se tegn på en indfrielse af deres forventning til gymnasiet om, at *"det er her, man finder venner for livet"* (Hhx Kbh). En diskurs om gymnasiet, som eleverne begynder at betvivle. Dette har betydning for elevernes motivation for uddannelsen. Eleverne viser tegn på, at de begynder at miste troen på, at uddannelsen vil bringe dem nye steder hen, socialt og fagligt. Eleverne tager det manglende kendskab til hinanden på sig som deres eget ansvar, noget de selv må gøre noget ved, men finder det svært. Klassens manglende netværksdannelse bliver individualiseret og gjort til manglende kapitaler hos klassens medlemmer. Dette betyder ikke, at social kapital ikke tillægges symbolsk værdi i denne klasse, snarere tværtimod. De få, der formår at tale med flere elever og at bevæge sig rundt i klassen, bliver netop trukket frem som 'den gode elev'; en person, som har det, de andre elever synes at mangle.

De sociale relationer i en gymnasieklasse handler med andre ord om mere end elevernes tryghed og adgang til faglig støtte. Det handler også om betydningen af at gennemføre en gymnasial uddannelse, som eleverne

oplever mister sin værdi, hvis dannelsen af sociale relationer begrænses til få elever. En gymnasieklasse uden et socialt fællesskab betragtes som en 'fiasko', ikke alene for klassen, men også for dets medlemmer. Som Bottero (2005) pointerer, er vores muligheder i livet lige så afhængige af, hvem vi kender, som af det, vi kender.

'... det har været med til at give os et skub' – nye relationer og tegn på brud

I to andre klasser (Hhx Sj og Stx Kbh I) har hhv. klassens teamlærer og studievejleder fastsat elevernes pladser, og har hermed skabt mulighed for nye relationer. Flere elever fortæller, at de er blevet overrasket over at finde kvaliteter og gode arbejdsrelationer hos elever, de ikke ville betragte som 'deres type'. Opdelinger i 'typer' bliver i begge klasser mere udviskede. Det, eleverne her taler frem som en fælles interesse, er at lære noget, og at hjælpe hinanden. De erfarer, at de med de nye relationer kan komplementere hinanden.

Basim: Altså, det har været med til at give os et skub. Altså, jeg tror også selv, at vi havde... Det ville taget længere tid, hvis det ikke var på grund af det.

Thor: Hundrede procent. For eksempel Basim dér, da vi startede, så sad han og halvlænede sig op ad stolen der, så jeg troede, han var sådan en gangster. Den der attitude. Men så efter, jeg har lært ham at kende, så er han bare sådan én, der...

Basim: Han er ikke lige en af de der, jeg plejer at hænge ud med. (Stx Kbh)

I Stx Kbh. har studievejlederen tildelt eleverne faste makkere i starten af 1.g, og bedt dem om at sætte sig sammen. Der er stadig tegn på, at elever, som kendte hinanden i forvejen samler sig, men nu med deres 'makkere'. De to drenge kendte ikke hinanden i forvejen, men de kendte begge andre elever i klassen. De betragter sig selv som et umage par, men er blevet så glade for deres makkerskab, at de ofte vælger hinanden frem for de 'gamle' relationer. Den nye relation er bygget op omkring både et fagligt samarbejde og en social relation, som giver noget til begge elever. I Thors markering af Basim som sin favoritmakker i matematik trækker han på to

kriterier, som mange elever også ofte orienterer sig efter i udvælgelsen af arbejdsfællesskaber; er det nogen, man kan snakke med, og kan man lære noget af den anden. I relation til matematik opfylder Basim Thors kriterier herfor: *"Det kan godt være, han ikke siger så meget, men inden i det der hoved der, der er viden for alle os andre, i matematik, der. Han har en viden, jeg gerne vil have om tre år"* (Stx Kbh). Dannelsen af 'makkerpar' har givet Thor adgang til en fagligt konstruktiv relation, og Basim adgang til nye relationer, og en anerkendelse af hans sociale og faglige kvaliteter.

De samme måder at beskrive disse forhold på finder jeg i Hhx Sj-klassen, hvor læreren har tildelt eleverne pladser. Her er samme mønster; eleverne arbejder primært med deres sidemand eller elever i den række, de sidder ved. I frikvartererne bevæger eleverne sig mellem dem, de sidder sammen med og kendte relationer. I Hhx Sj er 'sidemakkeren' ofte en elev af modsatte køn. Dette bliver ikke italesat som noget, eleverne forholder sig til. De taler det blot frem som nye, gode arbejdsfællesskaber, de er glade for, men ikke selv ville have valgt (som i Stx Kbh). Særligt drengene beskriver det som en hjælp til at fastholde koncentrationen, at de ikke sidder sammen med deres venner. Dertil bemærker flere, at det giver bedre betingelser for fællesskabet i klassen og for ro i undervisningen.

Thorbjørn: Men også, for eksempel, hvis vi nu sidder ved siden af hinanden, og vi kender hinanden godt og sådan noget, og vi begynder at snakke eller sådan noget, eller Hans begynder at spille et eller andet, så tænker jeg også, 'Nå, så skal jeg sgu også spille!', så én stor kædereaktion. (Hhx Sj)

De nye relationer bliver særligt bygget op omkring gymnasiearbejdet, og "kædereaktionen", som eleven henviser til i ovenstående citat, bliver med omvendt fortegn; at fastholde koncentrationen. Dermed ikke sagt, at der ikke også snakkes ved bordene, og at relationen mellem eleverne udelukkende er faglig. Her bruges også energi på at lære hinanden at kende socialt, men det sociale og det faglige bliver flettet mere sammen og synes vanskeligt at skille ad i de nye relationer. Det er det, eleverne mødes omkring. Som David udtrykker det: *"Jo flere jeg kommer til at sidde ved siden af, jo flere kan jeg jo med"* (Hhx Sj). Det at sidde ved siden af hinanden giver øget kendskab til hinanden, og som følge heraf en øget sympati og

større forståelse for hinandens måder at være elev på. Som Beck og Paulsen (2011, s. 163) ligeledes peger på, er en velfungerende klasse

”...én, hvor det lykkes at skabe en kollektiv vi-følelse, som er stærk nok til at forhindre dannelsen af klikker og mindre grupper, som bliver alternative vi-grupper, der står i opposition til hinanden og til klassen som helhed.”

Styrkelsen af elevernes kendskab til hinanden gennem skiftende pladser skaber gode rammer for dannelsen af en sådan vi-følelse.

Mundtlig deltagelse – at tage ansvar for sin skole

Den mundtlige deltagelse i undervisningen træder i alle fem klasser frem som en forskels-sættende praksis. Forskellene viser sig mellem de elever, der ”markerer selv” og de som ”bliver plukket”, og i den symbolik, der er indlejret i de to praksisformer; selv at melde ind med et svar og bidrage til undervisningen, eller at blive bedt om det af læreren.

Eleverne kobler de to deltagelsesformer til dikotomiske begrebspar som ’disciplin’ og ’dovenskab’, ’engagement’ og ’ligegyldighed’ samt ’klog’ og ’ikke-så-klog’. Alle begreber, hvis betydning knytter sig til elevernes forestillinger om at tage ansvar for sin skole og at vise, man hører til i gymnasiet, at man kan spille spillet. Men der knyttes også dikotomiske begrebspar som ’arrogant’ og ’kammeratlig’, ’at tage plads’ og ’at give plads’, ’at vise, hvad man kan’ og ’at udstille andre’ til disse deltagelsespraksisser. Den mundtlige deltagelse i undervisningen vedrører ikke alene den enkelte elev, men også dennes position og positionering i klassen.

Mønstrene i klasserne er meget identiske. I de fleste timer er det kun få elever, der får sagt noget ved egen markering. Disse elever siger til gengæld ofte noget flere gange, og i stort set alle timer (se også Hutter et al, 2012; Moldenhawer, 2007; Reay, 2009; Ulriksen, 2009). Den mundtlige deltagelse i undervisningen var et centralt tema i elevernes fortællinger om deres måde at deltage på i timerne. En gruppe drenge fortæller, at de har svært ved at få sagt noget i timen, og de derfor er glade for, at lærerne ind imellem ”plukker”. Det øger deres mulighed for at sige noget i timen, og giver dem en anledning til at ”komme ind i” undervisningen igen. Drengene

fortæller, at det kræver megen overvindelse for dem at sige noget i timerne. Men samtidig også, at det giver dem en oplevelse af at være en del af undervisningen, når de får sagt noget (se også Ulriksen et al., 2009).

Erik: Jeg synes, det er godt, de udplukker. For eksempel for sådan en som mig. Hvis jeg ikke får taget mig sammen til det, så er det sgu meget godt, at jeg bliver udplukket engang imellem, så får jeg taget mig sammen og får sagt bare lidt (...)

Asbjørn: Jeg har bare sådan en idé om, og det synes jeg også, jeg har hørt et sted, at gymnasiet, det var noget, hvor man selv skulle tage sig sammen, og man selv skulle bruge energien på at række hånden op. Så synes jeg, det er noget mærkeligt noget med det udplukning, for det føler jeg, var noget, man gjorde i folkeskolen. For nu er det virkelig et selvstændigt valg, og hvis man har lyst til at få en god karakter, skal man række hånden op hele tiden og selvfølgelig også sige nogle kloge ting, i stedet for ligesom at..." (Hhx Sj.)

Interviewuddraget viser paradokset ved at lade sig "blive plukket"; ved at få hjælp til at komme på banen, får de elever, der "plukkes", samtidigt positioneret sig som 'nye deltagere' i feltet, for hvem den legitime deltagelse ikke opleves naturligt. Drengene bliver gennem 'plukningen' positioneret som elever, hvis praksis ikke er som forventet i gymnasiet.

Asbjørn gør opmærksom på gymnasiets doxa om, at det er elevernes eget ansvar at få sagt noget i timen. Erik gør ikke modstand, men accepterer argumentationen og sin position gennem udsagn som, at "*det nok ikke burde være sådan*", at lærerne skal "plukke", men at læreren nok "*får lidt medlidenhed med dem, der ikke siger noget*". Asbjørn får med sin henvisning til gymnasiets doxa positioneret sig som en elev, der 'gør' gymnasiet på den legitime og forventelige måde; "*tager sig sammen*" og "*bruger energien på at række hånden op*". Eleverne formulerer det jævnligt som en afgørende forskel mellem folkeskolen og gymnasiet, at eleverne her selv skal tage ansvar for deres skole.

Logikken om selvdisciplinering og at vise læreren, at de mestrer dette, dominerer, og der er enighed mellem drengene om, at på det punkt gør Asbjørn en bedre indsats. Drengene taler ud fra forskellige synspunkter,

og det er ud fra dette, de kæmper for at positionere sig som legitime gymnasieelever (Skeggs, 1997, 2004). Asbjørn fortæller det frem som et valg; noget, man kan beslutte sig for at gøre. Det kræver hårdt arbejde *"at gøre noget for sin skole"*, men det lønner sig ifølge Asbjørn. Det er i dette lys, man skal læse Asbjørns udsagn om, at det er den enkeltes eget ansvar at markere for at få sagt noget i timen. Markeringen er med til at skabe forskelle i klassen, og at give dem, der mestrer dette, en privilegeret position i relation til opnåelse af anerkendelse og karakterer. Ikke alene har Asbjørn kæmpet for at opnå positionen som 'god elev'. Det er en position, han må kæmpe for at bevare, og i denne kamp handler det også om at skille sig ud fra de andre som én, der gør en særlig indsats.

Diskussionen mellem eleverne illustrerer, at de alle har 'knækket koden' og er begyndt at indoptage logikken. De anerkender det at markere selv som en handling, der signalerer, at man er forberedt, følger med og har styr på det. At blive 'plukket' bliver betragtet som det modsatte; at man er usikker, uselvstændig og har brug for hjælp – at man ikke kan tage ansvar for sig selv og sin uddannelse. De accepterer gymnasiekulturens privilegering af mundtlighed som symbol på selvtillid, selvstændighed, ansvarlighed og seriøsitet (Bourdieu & Passeron, 2006; Ulriksen et al, 2009). Begreber, som alle bliver konnoteret positivt af drengene.

Trods enighed om spillet (doxa), og de indsatser, der skal til (illusio), er det tydeligt, at de hver kæmper en kamp for at deltage i undervisningen. Ingen af drengene kan betegnes som Bourdieus 'fisk i vandet' (Bourdieu & Wacquant, 1996), heller ikke Asbjørn, idet den mundtlige deltagelse ikke falder dem naturligt. Mundtlig aktiv deltagelse i klasseundervisning er ikke blot en praksis, men også en kapital, en ressource, eleverne 'besidder' eller 'ikke besidder'. Denne ressource kan veksles til 'selvsikkerhed' og 'selvdisciplin' hos dem, der selv 'melder ind' med svar. De, der ikke besidder denne kapital, bliver positioneret som 'dovne' og 'uden disciplin'. Ikke blot af de andre elever, men også af eleverne selv, som Erik fra Hhx Sj: *"Jeg er bare for doven, tror jeg"*. Denne positionering som 'doven' hænger imidlertid ikke helt sammen med Eriks fortællinger om, at han laver sine lektier, og at han er mere motiveret for at gøre det nu end i folkeskolen.

Eriks udsagn falder i forlængelse af en forklaring om, at han kun siger noget, når han er 100% sikker. Erik afslutter med at 'indrømme', at det

handler om en form for frygt uden helt at kunne sætte ord på det: *"Jeg føler ikke, jeg er bange, men det er jeg vel på en eller anden måde, for hvorfor pokker skulle jeg ikke sige noget?"* (Hhx Sj, Erik).

Frygten fastholder eleverne i en position, som ligestilles med dovenskab. Drengene trækker her på en anden dominerende logik i gymnasiet; hvis du har lavet dine lektier, kan du også svare på lærerens spørgsmål. Men for mange elever, og måske særligt elever fra gymnasiefremmede miljøer (se også Ulriksen et al., 2009), opleves det ikke så enkelt endda. Det at markere selv symboliserer, og kræver, selvtillid. Det kommer ikke alene af, at man beslutter sig for at tage sig sammen, men gennem erfaring og adgang til dette. Med andre ord det, man med Bourdieus formuleringer kan kalde 'en praktisk sans', *"et produkt af erfaringen med spillet"* (Bourdieu, 2007, s. 110). Asbjørn er ved at erhverve sig denne praktiske sans; spillet begynder at give mening for ham, og han er klar til at forsvare det. Den praktiske sans rummer denne dobbelthed at kunne 'knække koden' og at kunne handle ud fra dette som noget af det mest selvfølgelige. Det er en kropsliggjort måde at forholde sig til verden på (Callewaert, 1997, s. 18).

Der er hos alle drengene i interviewet (og flere elever i det empiriske materiale) mange fortællinger om, at de nu vil 'gøre skole' anderledes, end de gjorde det i folkeskolen. En oplevelse af at have gjort skole 'forkert', og nu ville gøre det 'rigtigt'. En habitueret skoleerfaring som grundlag for deres praktiske sans. Den mundtlige deltagelse er (endnu) ikke så kropsliggjort og naturlig for Asbjørn, at den kan beskrives som en praktisk sans. Hertil er strategien stadig for refleksiv og intentionel. Han beskriver det som afgørende for sin strategi at sidde på forreste række, da han her kan "følge med", "får mere lyst til at deltage", og har nemmere ved at "koncentrere sig". Pladsen giver tilmed lettere adgang til en mere uformel kontakt med læreren. Asbjørn kæmper for at beholde denne plads og at kunne fastholde sit aktivitetsniveau. Dette nævnes imidlertid ikke i drengenes diskussion om 'plukning' og 'markering'. Her kommer det alene til at handle om at tage sig sammen. Den form for substantialisme, som Bourdieu netop påpeger, at vi har tendens til at udfolde i vores daglige tale om os selv og hinanden (Bourdieu & Wacquant, 1996). En individualisering af deltagelsesstrategier i gymnasiet begrundet i vilje, lyst og kundskaber, frem for et blik på de strukturer, som betinger ens deltagelse.

Elevkategoriseringer – fællesskaber, deltagelse og praktisk sans

I alle fem klasser giver eleverne udtryk for vigtigheden af at danne fællesskaber i klassen, men det er ikke nemt for eleverne. Der er tendens til, at hvis dette bliver overladt til eleverne selv, vil det primært foregå ud fra deres tidligere bekendtskaber, deres møde med andre elever i de første dage i gymnasiet, og deres gensidige forestillinger om hinanden. Det, eleverne refererer til som 'interesser' og 'måder at være elev på'. Det handler om at finde fællesskab med 'sådan nogle som mig' og at markere forskelle. Begge orienteringer har elementer af 'klassethed', og har effekt af ensretning og reproduktion af elevernes positioner og skolede erfaringer. Disse klasse-mæssige kendetegn og markeringer ("classed distinctions"; Bottero, 2005; Bourdieu, 1997; Savage, 2000; Skeggs, 2004), og tendentielle grupperinger mellem eleverne virker selvforstærkende, når de pædagogiske og organisatoriske rammer ikke 'tvinger' eleverne ud i relationer, de ikke selv ville have opsøgt. Bliver eleverne derimod 'skubbet' ud i nye relationer, er der tendens til, at de bliver positivt overrasket ved at opdage nye konstruktive arbejdsrelationer med elever, de ikke selv ville have opsøgt. Dette fungerer som et supplement til de relationer, som eleverne samtidig danner, eller gendanner, som mere 'naturlige' relationer.

I de to klasser, hvor det bliver overladt til eleverne selv at danne relationer (Hhx Kbh og Stx Kbh II) er der tegn på en voksende dis-identifikation mellem eleverne. På trods af en relativt identisk social baggrund oplever eleverne ikke en form for fællesskab, men fastholder alene deres (forestillede) forskelligheder. Skolerne og lærerne kan bidrage til at skabe rum for en 'opløsning' af disse distinktioner og en legitimering af nye og konstruktive relationer på tværs af det umiddelbart 'naturlige' og 'tilfældige'. Analyserne viser samtidig, at når skolen og lærerne går aktivt ind i dannelsen af læringsfællesskaber i klassen, så opbygger eleverne tendentielt større sympati for hinanden og legitimering af flere måder at være elev på. De indbyrdes kategoriseringer ligger fortsat lige under overfladen, men i interviewene med eleverne i disse klasser er det ikke helt så enkelt og i højere grad til forhandling, hvilke elever kategorierne klæber sig til. Muligheden for at ændre position er dertil også væsentligt forbedret. Endelig er der tegn på en tættere relation mellem det faglige og det sociale i de nye elevfællesskaber, der er dannet i faglige sammenhænge.

Analyserne viser også, hvordan den mundtlige deltagelse i undervisningen fungerer som en differentierende elevpraksis. Den mundtlige deltagelse i timerne er en kulturel praksis, der symboliserer en stor del af det, eleverne betragter som karakteristisk for gymnasiet; at tage ansvar for sin skole, at vise interesse for fagene, samt en faglig såvel som social selvtillid. Dette betyder, at elever, der ikke mestrer den aktivt mundtlige deltagelse i timerne, tendentielt positioneres som 'dovne', 'uinteresserede' 'usikre' etc. I et individualiseret perspektiv betragter eleverne sig selv og hinanden ud fra en logik om 'at tage sig sammen', og 'knokle som ind i helvede' for at gøre sig gældende i gymnasiet. Adgangen til den mundtlige deltagelse er, som nævnt, ulige fordelt. Men det handler ikke alene om den fysiske organisering af lokalet og den pædagogiske praksis. Det er også et spørgsmål om, hvordan den mundtlige deltagelse og den symbolske betydning heraf er knyttet til elevernes tidligere skoleerfaringer. For flere elever kræver det ikke alene en ændret praksis, men også en anerkendelse af egen indsats og en markeret distance til den position, den enkelte elev forsøger at forlade. Trods det ihærdige arbejde vil eleverne altid positionere sig mellem det, de forlader, og den position, som de søger at indtage. Denne stræben mod noget, som andre 'er', skaber, ifølge Skeggs og Reay, en følelse af aldrig at gøre det helt rigtigt, samt en oplevelse af at måtte give slip på en del af sin autenticitet. Dette betragter Reay og Skeggs som arbejderklassens lod (Reay, 2001; Skeggs, 1997). Meget tyder på, at det samme gør sig gældende for en stor del af de gymnasiefremmede elever i deres indsats for at 'gøre skole' bedre, end de gjorde det i grundskolen.

Det bliver her tydeligt, hvor meget der er på spil for eleverne, og hvorfor man ikke alene kan betragte deres deltagelse som et spørgsmål om vilje og om at tage sig sammen. Omgivelsernes anerkendelse af arbejdet er afgørende for, om eleverne opbygger en praktisk sans og tro på, at deres investeringer og indsatser lønner sig. Et afgørende element i den enkelte elevs 'forbedring' af sin skolepraksis er at 'vise', at man gør en indsats, og at man kæmper for en position som legitim elev i gymnasiet. Gennem disse forskelsmarkeringer viser eleverne samtidig, at de netop ikke er 'fisk i vandet', men 'nye deltagere' i feltet. Dette betyder, at de altid kæmper med en form for usikkerhed og oplevelse af aldrig at gøre det helt rigtigt. Dette er et element i, hvordan social klasse viser sig som en følelse. En følelse af aldrig helt at slå til, at kæmpe for at bevare sit autentiske jeg i kampen

for opadstigende mobilitet, frygten for at blive opdaget, distancen til dem, man forlader etc. Skolerne og lærernes opgave bliver her at støtte eleverne i deres arbejde, og at give dem bedst mulige rammer for at oparbejde erfaringer med og en begyndende praktisk sans for ”strategien for denne uddannelse”, som David udtrykker det i det indledende citat.

Referencer

- Beck, S. & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Mellem Bagenkop og Harboøre - Elevfortællinger fra danske udkanter*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Beck, S. & Paulsen, M. (2011). *Mangfoldighed og fællesskab - en etnopedagogisk analyse af kursisttilgange og klasserumsstruktur på hf og VUC* (Vol. Nr. 80). Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Bottero, W. (2005). *Stratification: Social division and inequality*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1980/2007). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. UK: Routledge.
- Bourdieu, P. (1994/1997). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1987). *What makes a social class? On the Theoretical and Practical Existence of Groups*. Berkeley Journal of Sociology, 32, s. 1-17.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977/2006). *Reproduktionen – Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D (1992/1996). *Refleksiv sociologi – mål og midler*. Reitzels Forlag.
- Callewaert, S. (1997). *Bourdieu-studier*. København: Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik. Københavns Universitet.
- Databanken (2011). *Elevtal: Bestand, tilgang, fuldførte og afbrudte samt fuldførelsesprocenter* (EAK)
- Devine, F. & Savage, M. (2005). The Cultural Turn, Sociology and Class Analysis. I: Devine, F., Savage, M., Scott, J. & Crompton, R. (red.), *Rethinking Class, Culture, Identities and Lifestyle*. Palgrave Macmillan.

- Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hjort-Madsen, P. (2011). Skolekulturens selvfølgeligheder. I: C. H. Jørgensen (red.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (s. 169-184). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hutters, C., Nielsen, M.L. & Görlich, A. (2012). *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne. Hvad betyder køn for elevernes praksis?* Rapportudkast, Center for ungdomsforskning, Aarhus Universitet.
- Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling (2016). *Notat for 9. og 10.klasses tilmeldinger til ungdomsuddannelse og 10. klasse mv. 2016*. Fundet på <http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler>
- Moldenhawer, B. (2007). De indefra ekskluderede. En analyse af inklusions- og eksklusions-strukturer og -praktikker i en gymnasieskole for alle. I: Alsmark, Kallehave og Moldenhawer (red.), *Migration och Tillhörighet. Inklusions og exklusionsprocesser i Skandinavien*. (s. 221-257): Makadam Förlag.
- Murning, S. (2013). 'Social differentiering og mobilitet i gymnasiet – kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion'. Ph.d.-afhandling, Center for Ungdomsforskning, Inst. for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Murning, S. & Martinusen, Marie L. (2015). Hvordan finder man sin plads i klassen? Materialiteters indgriben i elevpositioner og -strategier i gymnasieskolen. I: Sørensen, N.U. & Pless, M. (red.) (2015), *Brydninger i ungdomslivet*. Ungdomsliv vol. 3. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag (s. 85-108).
- Thomsen, J. P. (2008). *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitets-uddannelser* (ph.d.-afhandling). Roskilde Universitetscenter: Forskerskolen i Livslang læring.
- Reay, D. (1998). 'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 10.
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16:4, 13.

- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), (s. 431-444).
- Reay, D. (2005): *Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class*. Sociology, 39(5).
- Reay, D. (2006a). The zombie stalking English schools: social class and educational inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), (s. 288-307).
- Reay, D. (2006b). Gendering Bourdieu's concept of capitals? Emotional capital, women and social class. I: L. Adkins & B. Skeggs (red.), *Feminism after Bourdieu*. Oxford, UK: Blackwell Publishing (s. 18).
- Reay, D (2006c). 'I'm not seen as one of the clever children': consulting primary school pupils about the social conditions of learning. *Educational Review*, 58(2), (s. 171-181).
- Reay, D. (2008). Psychosocial aspects of white middle-class identities: Desiring and defending against the class and ethnic 'other' in urban multi-ethnic schooling. *Sociology*, 42(6), (s. 1072-1088).
- Reay, D. (2009). Identity Making in Schools and Classrooms. *The Sage Handbook of Identities*.
- Reay, D., David, M. E., & Ball, S. (2005). *Degrees of choice: class, race, gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Reay, D. & William, D. (1999). 'I'll be a nothing': structure, agency and the construction of identity through assessment. *British Educational Research Journal*, 25(3).
- Savage, M. (2000). *Class Analysis and Social Transformation*. UK: Open University Press.
- Skeggs, B. (1997): *Formations of Class & Gender. Becoming Respectable*. London: Sage Publ.
- Skeggs, B. (2004). *Class, Self, Culture*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ulriksen, L., Murning, S. & Ebbensgaard, A.B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer, social baggrund, fagligt udbytte*. Samfundslitteratur.

3

”Kolde og varme mennesker”

Om uddannelsesovergange og diskrete stereotyper

Af Lars Bang Jensen

Indledning

Gennem en årrække har der i Danmark været fokus på at støtte, at så mange unge som muligt vælger en ungdomsuddannelse efter grundskolen. Siden år 2000 har der været gennemført flere projekter og brobygningsforløb, der på forskellig vis skulle inspirere og vejlede unge om deres uddannelsesvalg. Der har samtidig fra politisk side, både nationalt og internationalt, været et ønske om, at en større andel af unge tager en naturfaglig uddannelse efter gymnasiet. Denne artikel omhandler ét af disse projekter: Projekt Ung-Til-Ung. Ung-Til-Ung var et 4-årigt projekt, finansieret af Region Nordjylland og andre partnere, og havde blandt andet som formål at facilitere og skabe nye muligheder for faglig og social vejledning i kontakten mellem folkeskoleelever og gymnasieelever (STX og HF) og mellem gymnasieelever og Aalborg Universitet (dvs. universitetsstuderende, der udførte mentoraktiviteter).

Projektet havde fokus på naturfag og på at afprøve nye måder at vejlede unge om, hvad det vil sige at studere naturfag på gymnasiet og på universitetet. I den forbindelse blev der i en årrække indsamlet forskellige typer af data om projektets forløb. Dette kapitel omhandler et af de væsentligste fund i forhold til problematikken om at vælge en teknisk-naturvidenskabelig vej fra gymnasiet og videre i uddannelsessystemet. Kapitlet indeholder de væsentligste fund fra en serie gruppe- og enkeltinterview, der blev afholdt over en 3-årig periode (2011-2014). Analysen af interviewene peger på et specifikt fænomen, hvorom man med inspiration fra filosofen Gilles De-

leuze's begrebsramme kan bruge betegnelsen 'diskret stereotypi' (Deleuze, 2004). Dette uddybes længere fremme i artiklen, men lidt kort beskrevet henviser begrebet til det, at unge trækker på specifikke stereotyper for at forklare valg og fravalg af f.eks. 'den natur-tekniske uddannelsesvej'. Dette empiriske fund forsøges her forklaret via Michel Foucaults teoriramme og Gilles Deleuze's syn på sprog, identitet, gentagelse og forskel (Deleuze, 1994; Foucault, 1972).

Valg af naturfag - nationalt drømmevalg eller personligt ønskevalg

Der har i en årrække været et politisk ønske i Danmark om, at en større andel af unge skulle tage en naturfaglig uddannelse (se bl.a. rapporten *"Et Fælles Løft"* (Arbejdsgruppen, 2008) fra Undervisningsministeriet). I den forbindelse blev søsat et væld af projekter, både regionalt og nationalt, der på forskellig vis skulle oplyse, vejlede, incitere og arrangere aktiviteter og interventioner, med det overordnede formål at påvirke unges uddannelsesvalg i en naturfaglig retning. Effekten af sådanne tiltag og af den overordnede 'brochure'-oplysningspraksis, dvs. diverse trykte materialer uddelt til unge om de naturfaglige uddannelser, er svær at dokumentere og tvivlsom. Ung-Til-Ung¹ er således et af disse naturfaglige projekter, der havde til formål at etablere kontakt imellem unge på tværs af uddannelser, institutioner og årgange med henblik på at tilbyde en alternativ vejledning for unge, der potentielt kunne være interesseret i en naturfaglig uddannelsesvej. Projektets formål blev beskrevet således:

Projektet har sigtet imod at spotte og støtte unge mennesker i udkantsområder for at vise andre livsbaner end dem, de ellers kunne vælge i deres lokale samfund. Med strategier, som er designede for at tiltrække de unge fra grundskole til gymnasium, og fra gymnasium til universitet, og med fokus i de naturvidenskabelige, sundhedsvidenskabelige og tekniske områder, er formålet med projektet at etablere kontakt mellem forskellige uddannelsesinstitutioner og niveauer

1 <http://ntsnet.dk/projektboersen/projekter/ung-til-ung>

med henblik på, at flere elever får kendskab til og oplever andre uddannelsesveje.²

Projektet var baseret i Region Nordjylland, og over en 4-årig periode blev der i Nordjylland igangsat aktiviteter imellem folkeskole og gymnasium og mellem gymnasium og universitet, der skulle få unge til at inspirere og vejlede andre unge med et specifikt fokus på naturfag. I forbindelse med Projekt Ung-Til-Ung var der tilknyttet en Ph.d.-stilling, og de perspektiver og data, der præsenteres i dette kapitel, er et resultat af denne undersøgelse og dataindsamling.

Overgange i uddannelsessystemet præsenteres ofte som et simpelt hop eller spring fra et led i systemet til et andet – jf. også den uddannelsesmæssige 'kædetænkning', som behandles i Nielsens kapitel i denne antologi – hvor alt, hvad der kræves for et sådan hop, er en simpel gulerod, motivation eller 'fornuftigt' incitament til at træffe det 'rigtige' valg (Dohn & Højgaard, 2014). Med andre ord, det virker næsten som om, at almindelig sociologisk viden tilsidesættes, eller i bedste fald midlertidigt ses ophævet, når det gælder om at tilrettelægge interventioner for at fremme det nationalt ønskelige naturfaglige uddannelsesvalg. Science-shows, science/talent-camps og andre tiltag opfattes som en tilstrækkelig intervention og motivation for at få unge til at vælge naturfag. Argumentet fremført her er, at de unges uddannelsesvalg bør adækvat genovervejes i en strukturel forståelse; en forståelse, der peger på de unges sproglige praksisser som determinerende for uddannelsesvalget.

Effekter af sproget – om diskret stereotypi

Uddannelsessociologien understreger den socioøkonomiske overdetermination i forbindelse med uddannelsesvalget, og specielt Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passeron's værk *Reproduction in education, society and culture* (Bourdieu & Passeron, 1990) dokumenterede forbindelsen imellem indkomst, klasse og uddannelsesvalg. Der har siden været et væld af undersøgelser både nationalt og internationalt (Triventi, 2013), der påpeger reproduktionen i uddannelsessystemet. Ligeledes understreger uddannel-

2 <http://astra.dk/projektboersen/projekter/ung-til-ung>

sessociologien den geografiske lokalitet som en signifikant faktor i forbindelse med uddannelsesvalg (Gibbons & Vignoles, 2012), det kan eksempelvis være afstanden til en uddannelsesinstitution (Perkins & Neumayer, 2014). En sociologisk tilgang og diskussion af uddannelsesvalg bør således medtage sådanne 'strukturelle' faktorer i overvejelserne og analysen af unges uddannelsesvalg.

Metodologien i forskningen, der foregik sideløbende med aktiviteterne i Projekt Ung-Til-Ung, byggede på en overordnet strukturel tilgang, med et specifikt fokus på de unges sprog, sproglige praksisser og diskurser i forbindelse med uddannelsesvalg. Undersøgelser i Danmark påpeger sproget og 'identitet' som en betydelig faktor i unges uddannelsesvalg (Holmegaard, Madsen, & Ulriksen, 2014; Holmegaard, Ulriksen, & Madsen, 2010). Problemet med tilgange som de nævnte til uddannelsesvalg i Danmark og internationalt er imidlertid en utilstrækkelig forklaring af mekanismerne bag disse 'identitetskonstruktioner'. Identitetskonstruktioner bliver ofte fremlagt som noget, vi bevidst og 'aktivt' konstruerer (Schreiner & Sjøberg, 2007), men ofte uden tilstrækkelig beskrivelse af, hvor disse sproglige strukturer 'findes', hvorledes vi anvender og positionerer os i forhold til denne 'sproglige baggrundsstøj', samt naturen af disse sproglige strukturer. Disse sproglige strukturer er feltspecifikke, dvs. de repræsenterer specifikke sproglige strukturer og får karakter af 'baggrundsstøj' og influerer naturfag og valget af uddannelse inden for dette felt.

I forskningen blev der derfor anlagt en mere radikal tilgang til sproget, inspireret af et teoretisk 'møde' imellem Pierre Bourdieu, Michel Foucault og Gilles Deleuze, og diskussioner og brugen af begrebet 'identiteter' søgtes ophævet, eller i det mindste opfattet som et strukturelt fænomen. Den teoretiske tilgang i forskningsprojektet så den sproglige praksis, i større eller mindre grad, som et udtryk for og under indflydelse af omkringliggende strukturer. Specifikt i forbindelse med indflydelsen fra 'det videnskabelige felt' var der meget træge eller magtfulde diskurser og doxa for, hvad det vil sige at læse naturfag (Bang, 2014b; Bourdieu, 2004). Doxa ses her som det traditionelle sprogbrug i forhold til naturvidenskabens nytte, praksis og de naturvidenskabelige metoder, hvordan en naturvidenskabsmand 'er' samt andre historiske strukturer knyttet til naturvidenskaben generelt.

I den forbindelse blev der i Ph.d.-afhandlingen tilknyttet undersøgelsen af Projekt Ung-Til-Ung (Bang, 2015a), anvendt et arbejdsbegreb kaldet

diskret stereotypi, som var både et resultat af og en tilnærmet analytisk forståelse i forbindelse med empiriindsamlingen i Projekt Ung-Til-Ung. Diskret stereotypi defineres som brugen af diskrete 'nonsens'-termer i forbindelse med sproglige praksisser om valg eller tilvalg af en naturfaglig uddannelsesvej (begrebet 'nonsens' defineres yderligere nedenfor, men er generelt opfattet som sprogligt meningsløse og modstridende udtryk og udtalelser). Definitionen er inspireret af Gilles Deleuze's filosofi og hans forståelse af sprog og identitet (Deleuze, 1994, 2004). Gilles Deleuze påpegede, at sproget altid optræder i diskrete og inadækvate termer i forhold til vores reelle følelser og grundlæggende ontologiske vilkår som mennesker (Deleuze, 2004). 'Diskret' menes her i forhold til 'kontinuert', dvs. sproget tilbyder os ofte binære og enten/eller-kategorier i forhold til afgørende og egentlig kontinuerede fænomener, dvs. enten er man 'mand' eller 'kvinde', 'kold' eller 'varm', 'glad' eller 'ulykkelig' osv.

Sproget er således altid ude af trit i forhold til vores grundlæggende forankring i verden. Dette betyder ydermere, at enhver snak om identitet ligeledes er utilstrækkelig og udelukkende retorisk og diskret. Vi er med andre ord fanget i sprogets diskrete natur, og kun i glimt afdækkes denne i form af opdagelsen af 'nonsens'. Med nonsens menes her Deleuze's specifikke brug af denne term (Deleuze, 2004). En af Deleuze's primære pointer i forhold til sproget er, at dette indeholder et grundelement af nonsens, og at præcis dette nonsens er årsagen til, at vi kan udtrække en mening af sproglige ytringer (det engelske og franske sprogs relation imellem 'sense' og 'nonsense' gør dette forhold tydeligere). Deleuze eksemplificerer dette specifikt i den arbitrære navngivning og identificering af ting. Udelukkende ved opdagelsen af sprogets grundlæggende nonsens-struktur bryder vi igennem denne og aner den utilstrækkelige kobling til vores ontologi. Sproget anskues som en væsentlig determinerede faktor, i nærværende sammenhæng i forbindelse med unges uddannelsesvalg, specielt i forbindelse med valg, hvor den unge skal vælge/fravælge uddannelser, som han/hun ikke har noget familiemæssig tilknytning til (den unge er den første akademiker, første i gymnasiet osv.) Det vil sige at sproget på samme tid både er determinerende og indeholdende et problematisk nonsens-aspekt.

Pierre Bourdieus teoretiske indflydelse på operationaliseringen af begrebet diskret stereotypi placerer fænomenet i spændingsfeltet imellem doxa, habitus, praksis, felt og kapital. Den diskrete stereotypi er med andre ord forbun-

det til doxa fra det naturvidenskabelige felt i form af den specifikke sprogbrug forbundet med 'hvad en virkelig naturvidenskabsmand er', og hvordan sådan én opfører sig; dette forstærkes også internt i feltet, når doxa differentieres i de respektive faglige discipliner (Bang, 2014a; Bourdieu, 2004).

Diskret stereotypi er således en subtil symbolsk vold aktualiseret i sproget og en vigtig del af den begyndende habituering, der foregår i gymnasiet for at forberede den potentielle indgang til det naturvidenskabelige felt. Denne habituering foregår løbende i forbindelse med træningen i de naturvidenskabelige fag; kravet om oplæring i 'den videnskabelige metode', den specifikke stringente eksperimentelle praksis mm. er eksempler på denne habituering af krop og sind. De sproglige praksisser er således direkte influeret af doxa og habitus, og iboende positioneringen i feltet i forhold til de respektive kapitalformer. Vi ser således i gymnasiet en skyggevandende af det naturvidenskabelige felt, der agerer baggrundsfelt for manifestationen af den diskrete stereotypi vdr. valg eller fravalg i forbindelse med naturfag.

Michael Foucaults bidrag til forståelsen af diskret stereotypi er primært forbundet med hans videnskabsarkæologiske tilgang og arbejde, og repræsenterer således en måde at forstå diskret stereotypis historiske udbredelse både horisontalt og vertikalt i uddannelsesfeltet og det naturvidenskabelige felt (Bang, 2014b). Vi ser således en forstærket og subtil udøvelse af magt i forbindelse med de diskursive former og praksisser i forhold til naturfag igennem forskellige tekster, politikker, brochurer mm. Naturfag har historisk været tilknyttet en bestemt form for ønskeligt videnskabeligt subjekt og idé om naturvidenskabens egenart (Andreasen & Bang, 2015; Bang & Valero, 2014), dvs. så længe, der historisk har været naturfagsundervisning, har der implicit været et specifikt videnskabeligt subjekt. Foucaults konceptualisering af sprogets strukturelle effekter i forhold til subjektet (Foucault, 1972) er et væsentlig element i forhold til fænomenet 'diskret stereotypi'. Med den tillagte foucaultske optik bliver diskret stereotypi aktualiseringen af magtfulde rammesætninger og påvirkninger i forhold til subjektiveringen, og en faktor i, hvordan gymnasieelever tænker 'sig selv' og uddannelsesvalg.

I det følgende vil jeg vise eksempler på denne diskrete stereotypi, og herefter diskutere hvordan dette potentielt kan informere vejledningspraksisser i forbindelse med uddannelsesvalg, både i bred forstand, men spe-

cifikt inden for de naturfaglige uddannelser og overgangen fra ungdomsuddannelserne til universitetet og de mellemlange uddannelser.

Empirien fra Projekt Ung-til-Ung: fundet af 'diskrete stereotypier'

Projekt Ung-Til-Ung var et brobygningsprojekt, gennemført i årene 2011-2014. Det var geografisk placeret i Region Nordjylland og blandt deltagerne var Aalborg Universitet (AAU), 5 gymnasier, 13 folkeskoler, University College Nordjylland (UCN) og Studievalg Nordjylland. Projektet skulle skabe aktiviteter, der potentielt kunne facilitere og støtte overgangene imellem Folkeskolen, gymnasium/HF, og universitet/UCN med specifikt henblik på sociale aktiviteter og faglige aktiviteter omkring naturfag. Mit fokus var specifikt på overgangen imellem gymnasium og universitet og de mentorer (studerende på universitetet), der lavede tiltag i gymnasiet. Spørgeskemaundersøgelsen og interviewgruppediskussionerne var ligeledes rettet mod gymnasie/universitet-overgangen. Generelt er fundene dog informeret af observationer, samtaler, interview, oplæg mm. i alle dele af projektet, dvs. med inklusion af også folkeskole- og UCN-delen.

I forbindelse med Projekt Ung-til-Ung blev der i en 4-årig periode tilvejebragt en stor mængde data, indsamlet i et trianguleret design med en kombination af et spørgeskema (kørt på tre generationer af 2. g.'ere, dvs. tre årgange af 2. g.'ere i årene 2011-2014), gruppe- og enkeltinterview af gymnasiestuderende, mentorer, samt observationer i forbindelse med de mange aktiviteter anlagt i Projekt Ung-til-Ung. Der blev foretaget 16 gruppe-interview på Thisted og Aalborghus Gymnasium i perioden.

Empirien, der præsenteres nedenfor, er således et udpluk og derivat af denne undersøgelse og er udvalgt udelukkende for at belyse og diskutere fænomenet 'diskret stereotypi'. Gruppeinterviewene blev anlagt i en speciel optik, hvor jeg var interesseret i de gruppediskussioner, der opstod, når de unge skulle forklare, hvorfor de ville til- eller fravælge naturfag. Det vil sige en slags semi-åbne og eksperimentelle diskussioner, hvor jeg udforskede, hvilke diskursive kategorier de unge trak på i deres rationaler for tilvalg/fravalg af naturfagsuddannelser. Der er således tale om en tilnærmelse til en diskursiv analytisk tilgang inspireret af Foucaults 'interpretive analytics' (Dreyfus & Rabinow, 1983, p. 254).

Spørgeskemaet var ligeledes opstillet i diskrete kategorier (dvs. eksempelvis Ja, Nej, Ved Ikke i forhold til et spørgsmål om en mulig naturfaglig uddannelse efter gymnasiet), og udelukkende med en Likert-skala-differentiering. I dette blev undersøgt sammenhænge i forhold til afhængige variable og attituder i forhold til naturfag sammenholdt med uafhængige variable såsom baggrund, søskende i gymnasiet, geografisk placering mm. Nedenstående uddrag af empirien vil primært fokusere på gruppeinterviewene, mens resultater fra de øvrige kvalitative analyser inddrages sidst i artiklen.

Et af de mest interessante interviews optrådte meget tidligt i undersøgelsen, og gav efterfølgende anledning til anlæggelsen af empirisk fokus på netop diskret stereotypi.

Gruppeinterviewet blev udført i 2. Runde på et gymnasium i en region af Nordjylland med deltagelse af tre kvindelige studerende på samfundsaglig linje. De var udpeget som potentielle kandidater til Projekt Ung-til-Ung, dvs. studerende, der potentielt kunne være interesserede i en naturfaglig uddannelsesvej. De er anonymiseret i det omfang, det er muligt, og angivelsen af Thisted Gymnasium vurderes som væsentlig forhold til tolkning af fænomenets demografiske aspekt.

I = Interviewer; **Lotte** = Deltager; **Maja** = Deltager; **Mette** = Deltager

I: Hvad tænker I så nu.. jeg har haft nogle andre, der snakker lidt om de der, x'erne og y'erne.. tænker I på, at de er meget forskellige fra jer?

Alle: Ja. (de griner alle)

Maja: Ja, helt vildt..

I: Ja? Hvordan det? Hvordan er de forskellige?

Lotte: Altså, de synes, det er sjovt at sidde at lave matematik i frikvartererne (**Maja** griner).. og finde en eller anden ligning og... (**Lotte** sukker).. jamen

Altså.. (I: mmm)

Mette: Det er faktisk... det er mere.. det er mere på det menneskelige plan, jeg synes.. jeg kan blive rigtig irriteret på dem.. fordi, at jeg synes..

Maja: De er så nørdede..

Mette: Ja, og de er bare.. jeg synes ikke, de er så.. (**Maja:** Det virker, som om de..) jeg synes, de har skyklapper på.. altså, jeg synes ikke, de er så.. tolerante over for andre mennesker..

I: Nej?

Mette: Hvor jeg synes, at vi.. får nogle menneskelige værdier, der ligesom.. gør, at vi kan tolerere flere mennesker og acceptere mennesker.. og ligesom forstå..

Lotte: Men det er jo også det der med, at vi får tingene at se.. fra flere forskellige synsvinkler.. (**Mette:** Ja..) og det bliver vi trænet i.. (**Mette:** Ja..). De skal bare finde frem til det facit der.. så hvis der er nogen..

I: Tænker du..? (prøver at bryde ind)

Lotte: ..sådan tænker jeg, det hænger sammen.. så hvis der er nogen, de ikke kan lide så.. (laver en lyd indikerende at de tryner/mobber vedkommende.. et 'nej!') hvor vi.. altså..**I:** (griner lidt sagte) Ja.. Tænker du på.. at de også er sådan på universitetet?

Eller det er de måske ikke?

Lotte: Ja.. jeg tror bare, jeg generaliserer lidt..

I: Ja?

Lotte: fordi.. det ved jeg ikke..

Det initierende spørgsmål om differentieringen i forhold til x'erne og y'erne var indført på baggrund af tidligere gruppeinterviews, hvor deltagerne på forskellig vis argumenterede for og beskrev en stor forskel imellem dem og de andre linjer. Linjerne blev således ligeledes opfattet som diskrete kategorier, hvortil der hørte forskellige 'identiteter'. I forhold til ovenstående uddrag vil jeg fokusere på tre væsentlige fund: 1) Samstemmigheden i forhold til den diskrete kategorisering af x'erne og y'erne; 2) Indholdet af den diskrete kategori i forhold til x'erne og y'erne; 3) Det 'chok', som den ene interviewdeltager oplever i forbindelse med samtalen, hvor hun 'fanges' af sin egen generalisering, der pludselig fremtræder som nonsens.

Samstemmigheden i ovenstående interview er påfaldende, og specielt i transskriberingen og genlytningen fremgik det tydeligt, hvordan de umiddelbart supplerede og anerkendte hinandens synspunkter. Ovenfor kan man observere, at alle tre interviewdeltagere fremfører synspunkter i for-

hold til x'erne og y'erne, og at de anerkender udsagnene hos hinanden i en naturlig 'organisk' fremadskridende dialog.

Indholdet af den diskrete stereotypi i forhold til x'erne og y'erne er meget distinkt. Vi kan se, at de bliver beskrevet som nogle, der "*synes, det er sjovt at sidde at lave matematik i frikvartererne*", hvilket klart understreger x'erne og y'erne som nogle, der laver andre aktiviteter end de interviewede i pauserne. Men, hvad der derefter følger af udsagn går endnu videre i den stereotype beskrivelse, og vi ser her, at karakteriseringen stammer fra en forestilling om den kolde, nørdede videnskabsmand. Mette siger: "*altså, jeg synes ikke, de er så.. tolerante over for andre mennesker..*", de andre interviewdeltagere istemmer også her. Vi ser her, at Mette skaber en slags nonsens-kategori imellem *kolde og varme mennesker*, kolde videnskabsmænd, matematikere og fysikere og varme samfundsfaglige studerende. Lotte fortsætter udtalelsen og taler direkte om en specifik træning i forhold til oplæringen inden for de respektive discipliner: "Men det er jo også det der med, at vi får tingene at se.. fra flere forskellige synsvinkler.. (Mette: Ja...) og det bliver vi trænet i.. (Mette: Ja..). De skal bare finde frem til det facit der". Jeg tolker ikke dette som subjektsskonstruktioner eller lignende (Søndergaard, 2003), da kategorierne og udsagnene ikke er tilpassede lejligheden eller på anden måde gjort til deres egne, de er snarere en del af den strukturelle og generelle baggrundsstøj, der udgør doxa omkring det naturvidenskabelig felt (Bang, 2014a; Bourdieu, 2004).

Den sidste, interessante del af overstående interviewbid bekræfter problemstillingen omkring disse nonsensagtige diskrete stereotypier og hvordan vi/man ufrivilligt fanges af sproget.

I: Tænker du på.. at de også er sådan på universitetet? Eller det er de måske ikke?

Lotte: Ja.. jeg tror bare, jeg generaliserer lidt..

I: Ja?

Lotte: fordi.. det ved jeg ikke..

Dette understreger ligeledes Deleuze's pointer omkring sprogets diskrete natur, og at vi har en mulighed for at opdage/bryde igennem dette i forhold til opdagelsen af nonsens. Denne fremmedgørelse over for sprogets

diskrete natur optræder, når vi trækker på disse diskrete stereotypier, og specifikt i denne her forbindelse diskrete stereotypier om det naturvidenskabelige felt.

Det næste eksempel viser denne diskrete stereotypi fra den 'anden' vinkel og er ligeledes fra et gruppeinterview, denne gang indsamlet på et gymnasium i et byområde i Nordjylland, og i den første runde af Ung-Til-Ung. Dette interview, samt ovenstående, er baggrunden bag arbejdsbegrebet 'diskret stereotypi'. Efter 'opdagelsen' i ovenstående interview af modstillingen af 'kolde og varme' mennesker, tjente dette (det nedenstående) interview som en bekræftelse af fænomenet, som gav genklang i hele det indsamlede kvalitative materiale.

(3 kvindelige studerende, deltagere i Projekt Ung-til-Ung, Runde 1, Alle Mat A, Fys A/Kemi A)

I = Interviewer; Marie = Deltager; Nanna = Deltager; Oline = Deltager

I: Nej, så du... hvad... er I så sådan nogle, som man kalder 'matematiknørd', nogle af jer? *(begrebet matematiknørd var nævnt mange gange tidligere i gruppeinterview af andre studerende og det interessante var her reaktionen i forhold til denne kategorisering)* Er I rigtig gode til det, altså?

Marie: Nej, jeg tror ikke, folk karakteriserer os som nørd.

I: Nej.

Nanna: Drengene i klassen...

Oline: I skolen, jo.

Nanna: Altså, hvis man snakker med dem fra andre linjer, så er vi nørd.

Marie: Ja, også rigtig meget... men vi har den anden klasse, der har samme linje som os, og der er vi... jeg ved ikke, om vi er mere nørd, men vi er måske mere stræbere.

I: Okay, så I gør meget ud af de naturvidenskabelige fag?

Nanna: Ja, men (jeg) tror generelt vi gør meget ud af skolen.

Oline: Ja.

Marie: Men det kommer meget naturligt i vores klasse.

Oline: Vores miljø, det er meget...

Marie: Vores miljø er meget sådan studierelateret.

I: Ja, I er arbejdsomme?

Alle: Ja. (i kor)

Marie: Ja, men vi har også en klasse, der er gode til ligesom at få hinanden med.

Nanna: Ja, og sørger for, at folk får lavet sine afleveringer og får hjulpet hinanden.

Oline: Men vi er ikke det der typiske nørde-miljø. Altså, vi har det rigtig godt socialt sammen. Vi er meget sportsinteresserede. Der er rigtig mange inde ved os, der dyrker sport. Så det er ikke sådan den typiske nørd, der går i vores klasse.

Marie: Altså, vores parallelklasse, de er dem, alle folk på skolen betegner som nørder.

I: Det er computerspil...

Oline: Ja.

Marie: Vi har samme linje...

Nanna: Men fordi vi har så meget mere sport indover, så er det som om, vi ikke bliver set som det, sådan ud ad til.

Marie: Nej, men tror også, det er fordi...

Nanna: Medmindre folk kender os.

Marie: Men jeg tror, det er fordi, vi er meget gode til at være sociale, selvom vi er meget studieorienterede.

I: Okay. Spændende. Så I er sådan nogle... så er I gode til matematik, altså, sådan i den dur uden... I behøver ikke sige, at I får 10 og 12, men altså, I kan godt finde ud af det her. Men hvad er det så, I er usikre på, hvis I er gode til matematik. Altså, du sagde, at du blev udvalgt, Marie. Hvad er det så, du er usikker på, hvis du er så god til det egentlig?

Marie: Jamen, jeg tror, det er fordi, jeg ikke føler, jeg er god nok til det egentlig. Øhm...

I: Hvad er det et udslag af?

Marie: Jamen, det ved jeg egentlig heller ikke helt. Det er jo ikke, fordi jeg får dårlige karakterer, eller jeg får at vide, jeg er dårlig til matematikken. Jeg tror bare, at jeg tænker, at niveauet er meget højere. Det har Ung til Ung i hvert fald hjulpet meget med, fordi vi lavede det miniprojekt.

I ovenstående interviewuddrag vil jeg fokusere på tre væsentlige fund, der supplerer fundene fra det første interviewuddrag: 1) Uvilligheden generelt til at lade sig diskret kategorisere som stereotype 'matematik-nørder'; 2) Klassens og kollektivets betydning for den diskrete stereotypis karakter og styrke 3); Den generelle fremmedgjorthed over for de diskrete stereotyper om det naturvidenskabelige felt. Forud for den snak, som interviewuddraget gengiver, gik en diskussion omkring 'nørder' og det at gå på en naturvidenskabelig linje på gymnasiet.

Der kommer en umiddelbar afvisning af den diskrete stereotypi omkring 'matematik-nørder':

Nanna: Altså, hvis man snakker med dem fra andre linjer, så er vi nørder.

Marie: Ja, også rigtig meget... men vi har den anden klasse, der har samme linje som os, og der er vi... jeg ved ikke, om vi er mere nørder, men vi er måske mere stræbere.

Man kan se her, at den diskrete stereotypi i forhold til kategorien 'stræbere' umiddelbart er attraktiv. Dette udsagn følges op af udsagn om klassens miljø, der beskrives som '*studierelateret*', '*gode til ligesom at få hinanden med*', '*ikke det der typiske nørde-miljø*' og '*vi har det rigtigt godt socialt sammen*'. Med andre ord, vi kan se en beskrivelse, der forsøger at distancere sig fra det, de ser som det typiske diskret-stereotypiske 'nørde-miljø'. Forklaringen er om muligt endnu mere diskret stereotypisk (og nonsensspræget):

Vi er meget sportsinteresserede. Der er rigtig mange inde ved os, der dyrker sport. Så det er ikke sådan den typiske nörd, der går i vores klasse.

Vi kan se her, at en fremstilling af sport bliver brugt til at argumentere for, at de *ikke* tilhører den stereotype kategori; dette bliver følgende bekræftet af samtlige respondenter i interviewet. Sport er en diskret stereotypi direkte i modsætning til 'matematik-nørder' og man kan i ovenstående se den naturlige diskursive brug af kategorien. Ydermere kan man se eksempler på, hvordan kollektivet og klassen bliver brugt som argumentation for, at kollektivet ikke tilhører den diskrete stereotypi og som redskab i den ge-

nerelle modstand, interviewdeltagerne udviser, i forhold til at undgå den diskrete stereotypi 'matematik-nørder'. Det sidste punkt, der hjalp med at klarlægge naturen af den diskrete stereotypi, kommer til udtryk i Maries udtalelser om sine matematikkundskaber.

Spørgsmålet er foranlediget af, at interviewdeltagere her er udvalgt, fordi de alle har givet udtryk for, at de er usikre på, om de vil tage en naturvidenskabelig uddannelse.

Marie: Jamen, jeg tror, det er fordi, jeg ikke føler, jeg er god nok til det egentlig. Øhm...

I: Hvad er det et udslag af?

Marie: Jamen, det ved jeg egentlig heller ikke helt. Det er jo ikke fordi, jeg får dårlige karakter, eller jeg får at vide, jeg er dårlig til matematikken. Jeg tror bare, at jeg tænker, at niveauet er meget højere.

Det ses i ovennævnte citat, at på trods af, at Marie tydeligvis er god til matematik, så giver hun begrundelsen, at hun *'ikke føler, jeg er god nok til det egentlig'*. Derefter fulgte en lang pause, som om hun lige undrede sig over udsagnet ("Øhm"). Da jeg spurgte ind til problemstillingen, kunne hun ikke helt redegøre for det, og gav kun begrundelsen *'jeg tænker at niveauet er meget højere'*. Jeg mener her, at vi har at gøre med en iboende del af de diskrete stereotype kategorier – deres fremmedgørende natur. Marie mener egentlig ikke, hun er god nok til matematik, fordi hun ikke helt har taget 'matematik-nørd'-stereotypien på sig. Denne modstand medfører en fremmedgørelse over for faget og en grundlæggende mistillid til egne færdigheder.

Opsummerende kan vi se, at diskrete stereotyper i forhold til naturfagene har følgende karakteristika: 1) De er kollektive og bruges samstemmigt både i forhold til at distancere sig, samt erklære sit gruppetilhørsforhold; 2) Brugen af dem trækker på historiske strukturelle kategorier for, hvad en videnskabsmand er og ikke er; 3) Sproglig praksis, der trækker på disse kategorier, kan medføre chok og fremmedgjorthed, hvor kategoriernes nonsens-natur (diskret stereotypiske) bliver synlig for talerne, og endvidere virker fremmedgørende, da man ikke ønsker at acceptere sig selv som bærende på disse diskrete stereotyper. Den diskrete stereotypi kommer såle-

des som teoretisk begreb til at stå imellem strukturalisme (kategorierne er derude, nedfældet i papirer, politikker og andre sproglige og ikke-sproglige praksisser) og en konstruktivisme (dvs. subjektet udfører et aktivt diskursivt arbejde i form af modstand, accept, opbrydning etc. af de diskrete stereotypier). Bourdieu beskrev selv sit arbejde og tilgang som værende imellem to sådanne poler (med et glimt i øjet) og den teoretiske placering af den diskrete stereotypi skal således findes inden for en sådan ramme:

If I had to characterize my work in a couple of words, that is, as is often done these days, to apply a label to it, I would talk of constructivist structuralism or of structuralist constructivism, taking the word structuralist in a sense very different from that given to it by the Saussurean or Lévi-Straussian tradition. By structuralist or structuralism, I mean there exist, in the social world itself, and not merely in symbolic systems, language, myth etc., objective structures which are independent of the consciousness and desires of agents and are capable of guiding or constraining their practices or their representations. (Bourdieu, 1990, p. 123)

Diskrete stereotypier i feltet – overgange og modstand

Den diskrete stereotypi som defineret og karakteriseret i det ovenstående bliver således et arbejdsbegreb til at forstå barriererne i forhold til overgangene i uddannelsessystemet med specifikt fokus på overgangen til de naturvidenskabelige fag. Konteksten i Nordjylland var der, hvor begrebet blev opdaget, karakteriseret og defineret, men andre forskningseksempler i Danmark tyder på lignende fund (Holmegaard, 2015; Holmegaard et al., 2014). Begrebet 'diskret stereotypi' har således et potentiale i forhold til at forklare problemstillingerne i forhold til uddannelsesvalg – specielt, hvis man kommer fra en ikke-akademisk familie: Spørgeskemaundersøgelsen holdt op imod interviewene bekræftede, at de interviewdeltagere, hvor de diskrete stereotypier optrådte hyppigst og stærkest, var dem, der ikke havde en mor, far eller anden familie inden for naturfagene og hvor de var første eller anden generation i gymnasiet (Bang, 2015b). Men for at forstå den diskrete stereotypis optræden, karakter, historie og magt i feltet, så er det afgørende at løse denne fra et traditionelt konstruktivistisk iden-

titetsbegreb, og udelukkende som et teoretisk begreb i spændingsfeltet imellem en Foucaultsk, Deleuzeiansk og Bourdieusk strukturalisme forstås fænomenet adækvat.

Implikationer og perspektiver – Tilbage til Ung-Til-Ung

Ideen om diskrete stereotyper kan således tjene som et redskab til at kortlægge diskursive strukturer og deres betydning for uddannelsesvalget. Igennem den metodologiske kombination af hhv. gruppeinterviews, spørgeskemaer og socioøkonomisk registerdata kan man kortlægge de sproglige strukturers betydning i relation til andre sociologiske variable. Sådanne diskursive 'kort', dvs. en demografisk kortlægning af diskursive strukturer sammenholdt med andre uafhængige variable, kan potentielt finde anvendelse i tiltag, der ønsker at nedbryde disse diskrete stereotyper.

I Projekt Ung-Til-Ung påpegede mange af deltagerne, at arbejdet og de sociale relationer/aktiviteter med andre unge, der var 'et skridt foran dem' i uddannelsessystemet, hjalp med at afdække forvirringen angående uddannelsesvalg. Desværre er vejledningstendensen og diskursen omkring naturvidenskaberne, at disse bliver præsenteret endnu mere elitære og talentorienterede, og at 'nørd-aspektet' bliver fremhævet som en væsentlig komponent i det at studere naturvidenskab succesfuldt. Man står med andre ord i den paradoksale situation, at man ønsker naturfag for alle, matematik B i gymnasiet mm., men samtidig afviser diskurserne fra 'naturvidenskaben selv' det vil sige det naturvidenskabelige felt og dens kategorier de unge fra dette. Forhåbentlig kan fremtidige kortlægninger af unges diskrete stereotyper påpege denne relation.

Referencer

Andreasen, K. E., & Bang, L. (2015). Nationale test i naturfag - historiske perspektiver og aktuelle problemstillinger [National tests in Science - historical perspectives and contemporary problematics]. I: M. Buchardt, K. E. Andreasen, A. Rasmussen, & C. Ydesen (red.). *Test og prøvelser - Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg: Aalborg University Press.

- Arbejdsgruppen. (2008). *Et fælles løft*. Rapport fra arbejdsgruppen til forberedelse af en National Strategi for Natur, Teknik og Sundhed. Tilgået på: http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Aktuelt/PDF08/080215_nts.ashx
- Bang, L. (2014a). Between the Cat and the Principle: an encounter between Foucault's and Bourdieu's conceptualisations of power. *Power and Education*, 6(1), 18-31.
- Bang, L. (2014b). Welcome to school - welcome to the Empire-Building Business: an exploration and expansion of Bourdieu's notion of field. *Waikato Journal of Education*, 19(1), 51-62.
- Bang, L. (2015a). *The Logic of Science - a vivisection of monsters*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Bang, L. (2015b). *Projekt Ung-Til-Ung - mobilitet, mønsterbrydning, modstand og naturvidenskab i Region Nordjylland*. Tilgået på: <http://ntsnet.dk/sites/default/files/Evalueringsraport.pdf>
- Bang, L., & Valero, P. (2014). Chasing the Chimera's Tails: An analysis of Interest in Science. I: T. S. Popkewitz (red.). *The "Reason" of Schooling. Historizing Curriculum Studies, Pedagogy and Teacher Education*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words: essays towards a reflexive sociology*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2004). *Science of science and reflexivity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Cambridge, UK: SAGE.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition* (P. Patton, Trans.). London: Continuum International Publishing Group.
- Deleuze, G. (2004). *The logic of sense* (M. Lester, Trans.). London: Bloomsbury Academic.
- Dohn, N. B., & Højgaard, T. (2014). *Evaluering af dele af projektet STAR: Styrkelse af rekruttering til naturvidenskabelige uddannelser*. Tilgået på: <http://milne.ruc.dk/imfufatekster/pdf/497.pdf>
- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1972). *Archaeology of Knowledge* (A. M. S. Smith, Trans. 1st English ed.). London: Routledge.

- Gibbons, S., & Vignoles, A. (2012). *Geography, choice and participation in higher education in England*. *Regional science and urban economics*, 42(1), 98-113.
- Holmegaard, H. T. (2015). Performing a Choice-Narrative: A qualitative study of the patterns in STEM students' higher education choices. *International Journal of Science Education*, 1-24.
- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2014). To choose or not to choose science: Constructions of desirable identities among young people considering a STEM higher education programme. *International Journal of Science Education*, 36(2), 186-215.
- Holmegaard, H. T., Ulriksen, L., & Madsen, L. M. (2010). *Why students choose (not) to study engineering*. Paper presented at the Proc. of the Joint International IGIP-SEFI Annual Conference.
- Perkins, R., & Neumayer, E. (2014). Geographies of educational mobilities: exploring the uneven flows of international students. *The Geographical Journal*, 180(3), 246-259.
- Schreiner, C., & Sjøberg, S. (2007). Science education and young people's identity construction – two mutually incompatible projects? I: D. Corrigan, J. Dillon, & R. Gunstone (red.). *The re-emergence of values in science education* (pp. 231-248). Rotterdam: Sense.
- Søndergaard, D. M. (2003). Subjektivering og nye identiteter-en psykologi i et pædagogisk felt. *Kvinder, Køn & Forskning*, Årg. 12, nr. 4 (2003) (pp. 31-47).
- Triventi, M. (2013). The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market. *Research in Social Stratification and Mobility*, 32, 45-63.

4

Kobling mellem skole og praktik på erhvervsuddannelserne

Af Arnt Louw

“We do not learn from experience – we learn from *reflecting on experience*.” (Dewey, 1933, s. 78)

Introduktion

Erhvervsuddannelserne i Danmark hviler på vekseluddannelsesprincippet. Det vil sige, at elevernes uddannelse er tilrettelagt, så den veksler mellem perioder på en erhvervsskole og perioder i praktik i en virksomhed. Dette uddannelsesprincip blev indført med lærlingeloven i 1956 (Sigurjonsson, 2010) og har siden været en hjørnesten i de danske erhvervsuddannelser. I forbindelse med den seneste reform af erhvervsuddannelserne (Undervisningsministeriet, 2014) er vekseluddannelsesprincippet videreført stort set uændret. Der er således bred politisk opbakning til, at det fortsat skal være en hjørnesten i den danske erhvervsuddannelsesmodel.

På det overordnede niveau har vekseluddannelsesprincippet nogle helt åbenlyse styrker, som ganske givet også har haft afgørende betydning for holdbarheden af dette uddannelsesprincip: Praktikken, hvor eleverne indgår som en del af en virksomheds daglige drift, sikrer, at eleverne får en praksisnær oplæring. Dette sikrer samtidig en glidende overgang til arbejdsmarkedet, når eleverne er færdige med deres erhvervsuddannelse (Hamilton 1987; Juul & Jørgensen 2011). Skoledelen sikrer, at eleverne opnår de brede og teoretiske kvalifikationer, der også knytter sig til fagene (Koudahl, 2007).

Dermed bliver det tydeligt, at udbyttet af dette system både afhænger af den læring, der foregår i praktikken, og den, der finder sted på erhvervsskolen. Men udbyttet afhænger i høj grad også af, at der etableres relevante og meningsfulde *koblinger* mellem disse to forskellige læringskontekster. Udfordringen omkring elevernes kobling mellem skole og praktik er ikke ny og har vedvarende været genstand for opmærksomhed, både fra skolernes side og fra politisk og forskningsmæssig hold (Aarkrog, 2015; Danmarks Evalueringsinstitut, 2013, Louw 2015).

Selvom vi i Danmark hylder vekseluddannelsesprincippet, og det har nogle åbenlyse styrker, er der altså samtidig nogle uløste udfordringer, som knytter sig til denne kobling: For det første betyder vekseluddannelsesprincippet, at eleverne hele tiden flytter sig frem og tilbage mellem forskellige kontekster og det sker i forskellige individuelle tempi. Udfordringen er her forbundet med spørgsmålet om, hvordan eleverne kan etablere fællesskaber og udvikle fornemmelsen af tilhørsforhold samt også få mulighed for at dyrke en ungdomskultur undervejs i deres erhvervsuddannelse (Katznelson, Brown & Vestergaard, 2011). Set i et læringsperspektiv handler udfordringen for eleverne om, at de grundlæggende ikke oplever eller forstår sammenhængene mellem skole- og praktikdelen og har svært ved selv at skabe koblinger mellem disse to forskellige læringskontekster undervejs i deres erhvervsuddannelse (Aarkrog, 2007). Eleverne oplever tværtimod de forskellige værdier og krav, de møder i de forskellige læringskontekster, som et kultursammenstød (Sjøberg et al., 1999; Aarkrog, 2007; Nielsen, 2009; Simonsen, 2004; Juul, 2005, Larsen, 2006, Jørgensen, 2009, 2010). En anden udfordring, der knytter sig til dette, handler om, at eleverne i overvejende grad tager udgangspunkt i praktikken i deres anskuelser af sammenhæng mellem skole og praktik og ofte savner en grundlæggende forståelse for eller forklaring af *meningen* med den teoretiske læring i skolen i forhold til deres praktik (Aarkrog, 2001; Nielsen, 2004; Tanggaard, 2004; 2006; Koudahl, 2007; Hansen, 2010,). Det betyder, at elevernes motivation ofte er knyttet til praktikken og den praksisbaserede læring, mens de er mindre motiverede for skoledelen og læring af den teoretisk baserede viden i deres erhvervsuddannelse.

Fra undervisernes perspektiv er det en stor udfordring at skabe meningsfyldte praksis-lignende læringsforløb på skolen, der kan forbinde de brede og teoretiske faglige aspekter med konkrete praktiske anvendelses-

muligheder, der giver eleverne mulighed for at koble teorien til praksis og dermed øge elevens motivation for skoledelen (Tanggaard, 2006; Aarkrog, 2007, 2011). Omvendt er det en udfordring for de oplæringsansvarlige i virksomhederne at få synliggjort den læring, der foregår i praktikken, og knyttet an til det, eleverne arbejder med på skolen (Wilbrandt, 2002; Hansen, 2010; Danmarks Evalueringsinstitut, 2013).

I forlængelse af dette er det en grundlæggende udfordring, både for undervisere, elever og virksomheder, at fastholde et læringsperspektiv, mens eleverne er i praktik. Produktionslogikken i virksomhederne har første prioritet, og det betyder, at praktikmål og fokus på elevernes læringsmæssige progression ofte risikerer at blive trængt i baggrunden. Der kan således være store variationer i læringsudbyttet på tværs af praktikstederne, og som en undersøgelse viser (Larsen, 2006), afhænger kvaliteten af læringsudbyttet i praktikken af, om eleverne betragtes som ekstra arbejdskraft eller som elever, der er i gang med et uddannelsesforløb.

Der tegner sig således udfordringer på flere forskellige niveauer ved vekselluddannelsesprincippet og til trods for de læringsmæssige styrker i hhv. praktikken og erhvervsskolen hver for sig, er der ingen garanti for, at det fører til (ud)veksling af læring og erfaringer *mellem* de to læringskontekster. Dette tegner samtidig en specifik overgangsproblematik, der befinder sig *internt* i uddannelsen – her erhvervsuddannelserne - og altså ikke en overgangsproblematik *mellem* forskellige uddannelser som fx overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse. I forhold til denne overgang internt i erhvervsuddannelserne mellem skole og praktik er det således til stadighed et åbent spørgsmål, om der er enighed om, *hvad* udbyttet bør være på tværs af skoler, virksomheder og elever, og *hvordan* gode overgange ser ud.

I forhold til kvaliteten af erhvervsuddannelserne er det på den baggrund centralt at spørge: Hvordan fungerer dette vekselluddannelsesprincip i dag rundt omkring på de forskellige erhvervsuddannelser? Hvad vil det egentlig sige at 'koble' mellem skole og praktik? Og hvordan ser 'gode koblinger' ud fra hhv. elevernes, lærernes og virksomhedernes perspektiv?

Undervisningsministeriets modelprogram på erhvervsskoler 2014

Med henblik på at udvikle praksisbaseret viden og kaste lys over spørgsmålet om, *hvilke former for koblinger der konkret kan styrke elevernes læring*

på tværs af skole og praktik og understøtte deres motivation for den teoretiske viden, etablerede undervisningsministeriet i 2014 et modelprogram, hvor atten erhvervsskoler gennemførte 21 Forsøgs- og Udviklingsprojekter (FoU-projekter). Der indgår to typer FoU-projekter i modelprogrammet, som skolerne har kunnet vælge som hovedfokus for deres udviklingsarbejde (se faktaboks 1 længere fremme i kapitlet for beskrivelse af fordelingen af skolernes projekter):

- 1 *Etablering og praktisering af et fælles sprog*, hvor der lægges vægt på, hvordan kommunikationen er tilrettelagt mellem skole, praktikvirksomhed og elev om uddannelsens mål, indhold, organisering og relationen mellem skole og praktik.
- 2 *Opgaver, der kobler skole og praktik*, med fokus på, hvordan elevernes opgaver tilrettelægges, så de går på tværs af skoleundervisning og praktikforløb.

FoU-projekterne adresserer således udfordringer ved koblingen mellem skole og praktik ad to forskellige veje: En *kommunikativ* tilgang (projekttype 1), der handler om at styrke kommunikationen mellem skole og praktik samt kommunikationen omkring meningsfulde sammenhænge mellem skole og praktik og teori. En *indholdsmæssig* tilgang (projekttype 2), der handler om at styrke samarbejdet mellem skole og praktikvirksomhed om at udvikle konkrete opgaver, der kan koble elevernes deltagelse og læring på tværs af skole og praktik.

På baggrund af en kvalitativ interviewundersøgelse af skolernes FoU-projekter er det hovedpointen i denne artikel, at bedre koblinger mellem skole og praktik for eud-eleverne skabes ved at sætte ind på to niveauer, et elevniveau og et institutionsniveau. På institutionsniveau handler det først og fremmest om, at der skabes bedre samarbejder mellem skolens undervisere og praktikvirksomhedens vejledere. På elevniveau er det argumentet i artiklen, at styrkelse af elevernes refleksionskompetencer skaber bedre koblinger mellem skole og praktik for eleverne. Det handler om at skabe meningsfulde rammer for, at eleverne kan gøre sig begrundede overvejelser over deres handlinger i praksis og tænke fremad på næste praktik- eller skoleforløb.

Undersøgelsens datagrundlag

Undersøgelsen af skolernes FoU-projekter baserer sig på kvalitative interviews med deltagere fra projekterne (undervisere, projektledere, uddannelsesledere, praktikvejledere fra virksomhederne, og projektkoordinatorer fra kommunerne m.m.).

Faktaboks 1: Fordelingen af skolernes FoU-projekter

De 21 FoU-projekter blev gennemført på 18 erhvervsskoler mellem december 2013 og december 2014. Fem projekter blev gennemført på social- og sundhedsskoler, seks projekter på handelsskoler og syv projekter på tekniske skoler¹ (inkl. to landbrugsskoler). 12 af projekterne blev gennemført på skoler i Jylland, fire på Fyn og fem på Sjælland (inkl. Falster).

Under temaet *etablering og praktisering af fælles sprog* blev der gennemført syv projekter. Under temaet *opgaver, der kobler skole og praktik* blev der gennemført 14 projekter. Fem skoler gennemførte projekter på grundforløbet², og 13 skoler gennemførte projekter på hovedforløbet³.

FoU-projekterne i modelprogrammet dækker således et bredt og varieret udsnit af erhvervsuddannelserne, som de så ud før Reform 2014, med en geografisk spredning på de tre store landsdele.

- 1 Én handelsskole og to tekniske skoler har etableret to FoU-projekter.
- 2 Berørte indgange: Dyr, planter og natur; Sundhed, omsorg og pædagogik; HG; Produktion og udvikling.
- 3 Berørte uddannelser: Frisør, Tømrer, Murer, SoSu-hjælper, Kontor med speciale, Serviceassistent, Boligmontering, Detailhandel, Eventkoordinator, Pædagogisk assistent, Vognmaler, Personvognsmekaniker.

Interviewene havde til formål at tilvejebringe viden om deltagernes erfaringer fra projekterne. Dels var fokus for interviewene at afdække, hvordan der konkret indholdsmæssigt blev arbejdet med de to nævnte tematikker på de forskellige skoler (opgaver, der går på tværs af skole og praktik eller udvikling af fælles sprog). Dels var fokus at tilvejebringe viden om delta-

gernes erfaringer med at arbejde med elevernes motivation for koblingen mellem teori og praksis undervejs i projektforsøgene.

Der blev foretaget i alt 23 kvalitative interviews (enkelte skoler har gennemført FoU-projekt på to forskellige uddannelsesformer, fx på både en teknisk og en merkantil uddannelse, og disse skoler er interviewet to gange). Tretten interviews er foretaget som gruppeinterview på skolerne, og ti interviews er foretaget som telefoninterview med projektlederen eller en anden central fagperson på projektet. Derudover indgår skolernes individuelle afrapporteringer af deres udviklingsprojekter som en del af det samlede datagrundlag, som undersøgelsen baserer sig på.

På baggrund af dette datagrundlag belyses i det følgende to fund fra udviklingsarbejderne: dels samarbejdet mellem undervisere og praktikvejledere som koblingsskabende for eleverne, dels elevernes refleksionskompetencer som omdrejningspunkt for deres motivation for teori. Afslutningsvis relateres pointerne til centrale didaktiske begreber som mening, mål, indhold, rammer og deltagerforudsætninger.

Koblinger 'rundt' om eleverne skaber koblinger 'hos' eleverne

"Kendskab til hinandens arbejdsområder giver bare bedre tolerance og bedre forståelse og større kobling. Det smitter jo af på eleven." (Underviser, SoSu)

Når skolerne har skullet udarbejde de opgaver, der går på tværs af skole og praktik, som eleverne har skullet arbejde med i FoU-projekterne, har det som oftest foregået i samarbejde mellem undervisere og praktikvejledere. Dette samarbejde mellem undervisere og praktikvejledere fra virksomheden omkring at få udviklet opgaver, der har kunnet gribe meningsfuldt ind i både skolen og praktikken, har også medført udveksling af erfaringer og kendskab mellem praktikvejledere og undervisere – det, som i overskriften beskrives som koblingerne 'rundt' om eleverne. Denne styrkede kobling på det institutionelle niveau har i vid udstrækning ført til, at eleverne ifølge underviserne oplever, at skole og praktik hænger bedre sammen, fordi de

to kontekster er 'kommet tættere på hinanden', som en SoSu-underviser rammende beskriver det:

"Det er det med, at man spiller bolden til hinanden og ikke forbi. Man skal se eleven sammen uden, at der nødvendigvis er et problem omkring dem".

På de merkantile skoler kan denne erfaring genkendes. Citatet nedenfor peger samtidig på det interessante aspekt, at denne gensidige interesse i hinandens arbejdsområder mellem undervisere og praktikvejledere betyder, at eleven pludselig bliver centrum for positive historier, frem for kun at blive talt om, når der opstår problemer i praktikken. Dette kan være med til at løfte elevens stolthed over sit fag og det, han eller hun arbejder med i praktikken:

I.: "At I snakker sammen, betyder det også noget for elevens kobling mellem skole og praktik? "

Projektleder: "Ja, det betød meget, at de vidste, vi har været ude og har snakket med deres chef. Så de er sådan... en løftet stemning, om at de glæder sig til det, og er lidt spændte på, 'hvad der bliver sagt om mig?'"

Underviser: "De er rigtig glade for, når man kommer; vil gerne vise deres butik. Fordi nu får man så et billede af, 'her er det så, jeg er i dagligdagen'. Det er den der stolthed af at få lov til at fortælle noget om det, man er i, i dagligdagen. Det, tror jeg, er vigtigt for eleverne" (Projektleder og underviser, HG).

Som Jørgensen (2010) påpeger, er kommunikationen mellem skole og praktiksted historisk belastet af primært at være aktiv, når der opstår problemer med elevens praktik. Som en generel erfaring fra projekterne understreges det således, at de to typer af projekter i modelprogrammet i sig selv har givet anledning til mere samarbejde mellem skole (undervisere) og praktiksted (vejledere), end man hidtil havde haft. Alene det øgede samarbejde mellem undervisere og praktikvejledere gavnede den positive og fremadrettede kommunikation på tværs af skole og praktiksted til gavn

for eleverne. Dette beskrives eksempelvis af en uddannelseskoordinator i følgende citat:

"Det er nogle forskellige ting, vi kigger efter. Skolen kigger efter, 'er der udviklingspotentiale?' Praksis kigger efter, 'er der et arbejds potentiale her?' Men det, at vi er sammen og kommer i dialog omkring det gør, at vi kan snakke uddannelse ind i en, måske, fællesforståelse af, 'hvordan er det, vi støtter eleven i den her uddannelse, som vi nu er fælles om at bidrage ind i?' Det tænker jeg i hvert fald er noget af det, som har været rigtigst givende". (Uddannelseskoordinator, SoSu)

Det, der tegner sig som en grundlæggende erfaring på baggrund af udviklingsprojekterne, er således, at opgavens karakter – det være sig opgaver på tværs eller udvikling af fælles sprog – ikke i sig selv er så afgørende. Det handler i højere grad om, at sådanne typer af forløb og fælles udviklingsprojekter, der går på tværs af skole og praktikperioder og involverer praktikvejledere og undervisere, *i sig selv* giver et øget samarbejde med fokus på udnyttelse af hinandens styrker og dermed bedre koblingsmuligheder for eleverne:

Projektleder, SoSu: "Jeg tror faktisk også, at det, at de sidder i samme læringsrum, altså eleven oplever, at underviseren og vejlederen sidder i det samme læringsrum. Det giver den der fornemmelse af, at det her, det arbejder vi altså sammen omkring. Det her er vi fælles omkring. Det tror jeg faktisk også betyder meget for eleverne i den sidste ende".

Undervisere, SoSu: "Eleverne har helt klart følt som noget særligt, at vi gerne ville dem. Begge parter. Og vi samarbejder omkring dem".

Redskaber til styrket samarbejdet

På en af de tekniske skoler i modelprogrammet, der har arbejdet med udvikling af et fælles sprog, udviklede underviserne et konkret afkrydsningsske-

ma til praktikstederne med kompetencemålene for et givet praktikophold. På denne skole bringes disse skemaer i spil i en samtale mellem underviser, praktikvejleder og elev og udmønter sig i en formel og konkret aftale mellem elev og praktikvejleder i forhold til, hvad der skal arbejdes med i den pågældende praktik. Og det er skolens erfaringer, at det virker motiverende og engagerende for både elev og praktikvejleder.

På en af de merkantile skoler har man udarbejdet en 'pixi-bog', dvs. et dokument i form af en lille folder, hvor praktikkens teorimål er operationaliseret med korte og konkrete mål, der relaterer sig til den specifikke praktik og virksomhed. Pixibogen har fungeret på den måde, at praktikvejlederen kan have den i lommen og tage den frem i aktuelle situationer som udgangspunkt for samtaler med eleven, fx om hvorfor bestemte varer står bestemte strategiske steder i en butik, eller om en bestemt måde at opstille varer på kan øge salget. Erfaringen fra projektet var, at dette fungerer godt, og var motiverende både for eleverne og for virksomhederne, der på den måde får bedre forståelser for, hvordan de kan være med til at indfri praktikkens læringsmål. En underviser beskriver eksempelvis:

"Så har vi set gejsten fra butikscheferne, som på et af de første besøg, vi kom, sad med folderen (pixibogen, red.) klar til os og sagde: "Det her, det skal I bare vide, det er guld værd i stedet for alt det, der står oppe på hylderne, vi aldrig får ned".
(Underviser, HG)

Logbogen, som nogle af skolerne har arbejdet med, har også fungeret som et sådant konkret samarbejdsredskab mellem underviserne og praktikvejlederne. I logbogen har eleverne kunnet dokumentere deres produkter og læreprocesser i mange forskellige formater: billeder, video eller tekst, fx via elevernes smartphones. Pointen med logbogen var, at eleverne på den måde kunne fastholde og synliggøre deres produkter og læring på tværs af skole og praktik. Dette har givet eleverne mulighed for at fastholde tidligere læring, som så kan genkaldes i senere sammenhænge. Disse logbøger har dernæst dannet udgangspunkt for fremadrettede faglige udviklingssamtaler mellem undervisere, praktikvejledere og eleverne. En underviser beskriver brugen således:

”Når de så har denne her portfolio (logbog, red.) og udfylder den, når de er i deres praktik, og så kommer tilbage på skolen, så kan de lynhurtigt se tilbage i deres portfolio, hvad det er, de lærte dengang og i deres grundforløbseksamen og så tage fat i noget af det, de så også har ud fra praktikken. At der ligesom er sådan en meget mere håndgribelig, lille lettilgængelig dokumentmappe for dem, der viser, hvad de selv har lavet”. (Underviser, teknisk skole)

Både på skolesiden og på praktiksiden er det altså en generel oplevelse, at ’afstanden’ mellem de to kontekster i uddannelsen er blevet mindre i forbindelse med det gennemførte udviklingsarbejde. Det øgede kendskab til hinandens praksisser betyder også, at der udvikles konkrete kontakter mellem skole og praktiksted, hvilket gør det lettere at koordinere og afklare uoverensstemmelser om fx brugen af medicinske præparater, som det gør sig gældende på SoSu-området, eller om konkrete teknikker eller værktøj eller undervisningsindhold i almindelighed. En uddannelsesleder forklarer:

”Her hos os arbejder vi meget med den her trekant, der hedder skole, virksomhed og elev, og er meget bevidste om, at vi skal arbejde sammen og vi ikke skal lade skolen stå alene eller eleven stå alene eller virksomheden. Det lyder sådan lidt ungdommeligt ikk’, men når virksomhederne og vi snakker sammen, så er det ligesom når mor og far snakker sammen, fordi så er det vigtigt, at man har koordineret, hvad det er der bliver sagt til eleverne, så de også fornemmer, at der bliver talt med samme sprog og tone”. (Uddannelsesleder, HG)

Analogien til ’mor’ og ’far’ bringes også i anvendelse af to undervisere fra teknisk skole, der går så langt som til at sammenligne det med, hvad der sker, når skilsmissebørn ser deres mor og far tale sammen:

Underviser 1: ”Det er vel det eneste sted i hele deres forløb, hvor de får mulighed for at sidde sammen med en fra skolen og en fra virksomheden og sig selv i midten og så snakke om ’mig’, det er helt fantastisk”.

Underviser 2: "Som skilsmissebørn, der ser, at mor og far taler sammen".

Det kan altså foreløbigt konkluderes, at et styrket samarbejde på det institutionelle niveau, mellem skolens undervisere og praktikkens vejledere, udgør et centralt indsatsområde i forhold til at øge elevernes koblingsmuligheder mellem skole og praktik. I næste afsnit belyses elevniveauet mere specifikt og her tegner elevernes refleksionskompetencer sig som nævnt som et centralt tema. Som det vil fremgå, er disse to områder; et styrket samarbejde på institutionsniveau og elevernes refleksionskompetencer, indbyrdes forbundne.

Elevernes refleksionskompetencer

Elevernes muligheder for at reflektere over erfaringerne fra deres praktik og skoledel er et centralt element i deres læreproces og koblingen mellem skole og praktik, og opleves også som sådan. En praktikvejleder beskriver dette i følgende formulering:

"Den ene elev sagde til mig, at hun oplevede pludselig, at hun blev klogere af det her. Det gav et ekstra niveau for hende at komme til at reflektere over det videre ind i praktikken". (Praktikvejleder, SoSu)

Som beskrevet indledningsvist peger forskellige forskningsbidrag på, at eleverne i overvejende grad tager udgangspunkt i praktikken i deres ansøkelser af sammenhængen mellem skole og praktik og stiller krav til skoledelen, om at den skal have en funktion i forhold til praktikdelen. Det gør sig særligt gældende for de merkantile og tekniske uddannelser. Der peges endvidere på, at eleverne ofte savner en grundlæggende forståelse for eller forklaring af meningen med det teoretiske stof i forhold til de praktiske elementer af skoledelen og i forhold til deres praktik (Aarkrog, 2001; Nielsen, 2004; Tanggaard, 2004; 2006; Koudahl, 2007; Hansen, 2010). I virksomheden skal eleverne leve op til svendenes færdigheder, og det motiverer eleverne. I skolen er det elevernes egen motivation, der bestemmer, hvor meget de engagerer sig. Praktikken og arbejdspladsen

fylder således mest hos eleverne, og skolen opleves mere som et sted, hvor man kan slappe lidt af.

Som nævnt indledningsvist har de danske erhvervsuddannelser siden 1956 hvilet på vekseluddannelsesprincippet. Men hvis man kigger længere tilbage i erhvervsuddannelsernes historie, så er denne adskillelse af skole og praktik ikke nogen selvfølge. Tilbage i 1400-tallet og de næste 3-400 år, hvor mesterlæren vandt udbredelse, foregik uddannelsen til faglært hos en mester, hos hvem lærlingen boede under hele oplærings-tiden (Sigurjonsson 2001, p. 79f). Denne periode bar præg af en høj faglig stolthed og en tæt forbindelse mellem fag, praktiske og teoretiske elementer, identitet og dannelse (Sigurjonsson 2010). Med adskillelsen af skole og praktik i nyere tid følger altså også en større afstand mellem fag, praktik, identitet og dannelse end i lavenes tid. Dette betyder, at et helt grundlæggende spørgsmål for erhvervsuddannelserne bliver, hvordan der kan skabes synlige og meningsfulde koblingspunkter mellem skoledelen og praktikdelen for eleverne. En udfordring, der altså ligger indlejret i selve vekseluddannelsesprincippet. En af de helt centrale erfaringer fra skoler-nes FoU-projekter i den forbindelse handler om udvikling af elevernes re-fleksionskompetencer, som et sådant *koblingspunkt* mellem skole og prak-tik. Med 'refleksion' henvises der til en øget bevidstgørelse om teori for eleverne og elevernes evne til at reflektere i og over praksis (Schön 1983). Ovennævnte citat fra praktikvejlederen er hentet fra en af SoSu-skolerne i projektet, der har arbejdet med udvikling af en opgave, der går på tværs af skole og praktik i form af en elevfortælling, der gøres til genstand for et forumteater - dvs. rollespil over temaer, eleverne vælger - på skolen forud for elevernes praktikforløb. Forumteatret har fungeret som et værktøj til at koble mellem skole og praktik og har på den måde bidraget til, at den på-gældende elev har kunnet arbejde med - og reflektere over - de dilemmaer, hun møder i praktikken på nye måder, se det fra forskellige perspektiver, og det har gjort, at eleven har kunnet finde nye handlemuligheder i praksis og kunnet se progressionen i eget læringsforløb undervejs i praktikken.

En af de særlige udfordringer på SoSu-området handler om, at eleverne kan være meget nervøse for at skulle starte i praktik. Den pågældende sko-les udvikling af forumspil som et værktøj, hvor både undervisere og praktik-vejledere har deltaget, har her bidraget til, at elevernes angst for at starte i

praktik er blevet mindre, og ifølge praktikvejlederen betyder det, at eleverne har kunnet være mere fokuserede på at lære noget fra starten i praktikken:

Praktikvejleder, SoSu: "Jeg oplever tit elever, der starter i praktik, som nærmest ikke tør gå hen ad gangen, fordi, 'Nej, der kommer nok en eller anden farlig gut lige om lidt.' Men som har følt sig meget alene med det og ikke har villet sige det højt. Nu havde de fundet ud af, at, 'Jamen, der er faktisk rigtig mange af mine klassekammerater, der også har det sådan her, og det er blevet italesat inden jeg skal i praktikken. Og mine vejledere ved det faktisk godt, for vi har leget med det inde på skolen.' Så det bliver meget mere åbent fra starten af. De var mindre bange".

I.: "Og hvad betyder det?"

P.: "Det betyder, at de hurtigere kan komme i gang med noget læring".

Erfaringerne fra denne måde at arbejde med eud-elevs forventninger til deres kommende praktik har dog ikke kun relevans i forhold til SoSu-uddannelserne. Generelt forventer eleverne i erhvervsuddannelserne, som sagt, at skolens aktiviteter har konkret relevans og mening i forhold til deres praktik, og de bliver ofte frustrerede og demotiverede over at opleve, at dette ikke gør sig gældende. Ovennævnte erfaringer fra SoSu-uddannelsen, i forhold til at arbejde med elevforventninger og værktøjer til at håndtere praktikkens dilemmaer og udfordringer, kan således være kilde til inspiration på tværs af eud-feltet.

På en af de merkantile skoler har eleverne skullet skrive logbøger for at styrke det fælles sprog, og her har skolen helt bevidst lagt logbogen an som et værktøj til at styrke elevernes egne refleksioner over, hvordan det, de arbejder med på skolen, kan bruges i praktikken. En uddannelsesansvarlig i kommunen fortæller:

"Det er et refleksionsværktøj, hvor vi beder dem om at reflektere over ugen, der er gået. Reflektere over, 'hvad kan jeg bruge af det her til min hverdag?'... Altså, vi lærer dem at reflektere.

Og den der logbog, den bruger vi til den der refleksionssamtale efter skoleforløbet. Mellem vejleder og elev". (Uddannelsesansvarlig i kommunen, HG)

Logbogen har også været anvendt på andre skoler, der har arbejdet med udvikling af fælles sprog. Som udtalelsen herunder fra en projektleder på en SoSu-skole, viser, er det erfaringen, at logbogen netop kan have stor værdi i forhold til at løfte praktikken, så eleverne ikke bare gør, som de plejer, men bringes til at tænke over deres *handlinger i praksis*:

Projektleder, SoSu: "Logbogen er jo et genialt værktøj til netop at fastholde og reflektere over praksis, så man ikke bliver ren praktiker, men en reflekteret praktiker".

I.: "Og hvordan skaber det så øget kobling mellem skole og praktik?"

P.: "Jamen, det gør det jo i og med, at refleksion netop er kobling. Når de oplever en given situation i praksis, så handler de på den, og så går de videre til næste ting. Hvis de stopper op og bagefter evaluerer situationen og reflekterer over den, så har de mulighed for at koble teori på den".

En projektleder fra en af landbrugsskolerne har gjort lignende erfaringer:

I.: "Jeg tænker på, hvordan kan logbogen konkret være med til at forbinde skolen og praktikken?"

P.: "Jeg vil sige, at jeg ved ikke, om det er for lidt konkret at sige, at hele den der måde at tænke reflekteret er det, man får ud af det. Altså, det er det, man ligesom.. Det er det, det handler om, ikke?"

Elevrefleksion er altså et centralt omdrejningspunkt. Men hvad er refleksion egentlig et udtryk for? Hvad menes der, når projektlederen fra før udtaler, at refleksion er koblingen? For det første er det jo et underviserperspektiv på, hvad der udgør gode koblinger. Og for det andet signalerer det, at det er noget, der skal foregå 'inde i hovederne' på eleverne – altså på individniveau. Så hvad er det, der i undervisernes perspektiv skal foregå i

hovederne på eleverne via refleksionen? På baggrund af skolernes udviklingsarbejde kan man sige, at det overordnet set handler om tre forhold:

- at skærpe elevernes bevidsthed om, hvad det er, de lærer.
- at bringe eleverne til at tænke 'fremad': At 'tænke skole', mens de er i praktik og 'tænke praktik', mens de er i skole.
- at tænke 'bredt': Hvordan kan det, jeg lærer, bringes i spil i andre lignende men alligevel anderledes sammenhænge?

Og et værktøj som logbogen har i den sammenhæng fungeret som en mulighed for, at eleverne kan fastholde og dokumentere noget af det, de konkret arbejder med, hvilket kan gøre det nemmere at bringe i spil i næste kontekst og gøre det til genstand for faglige udviklingssamtaler.

Logbogen som refleksionsværktøj spiller altså en positiv rolle i forbindelse med elevernes kobling mellem skole og praktik og for læringsudbyttet. Men det kræver, at sådanne værktøjer bringes i spil i den efterfølgende praktik eller det efterfølgende skoleforløb, og det kræver igen en bevidsthed og en vilje fra praktikstedet og vejlederen. På den måde er muligheden for at arbejde med at styrke elevernes refleksionskompetencer tæt koblet til artiklens første argument, der handler om styrket samarbejde mellem skolens undervisere og praktikvejlederne.

Samtidig åbner begrebet om 'refleksion' i forhold til erhvervsuddannelserne op for en bestemt type kritik, som her afslutningsvist kræver et par ord med på vejen. Begrebet 'refleksionskompetencer' åbner for den potentielle kritik, at dette blot er endnu et skridt mod akademisering af erhvervsuddannelserne, mens det centrale i erhvervsuddannelserne for eleverne, som flere af de tidligere refererede undersøgelser peger på, handler jo netop om de praktiske aspekter. En sådan type kritik virker umiddelbart rimelig og knytter an til hverdagsagtige forståelser af erhvervsfaglighed. Men logikken i denne type af kritik er dog i sig selv kilde til hierarkisering mellem de 'akademiske' ungdomsuddannelser (gymnasierne) og de 'praktiske' ungdomsuddannelser (erhvervsuddannelserne), da refleksion på den måde forbeholdes gymnasiet. En sådan kritik overser samtidig det helt centrale aspekt ved praktisk håndværk, at det for det første er en central del af at *kunne gøre*, at man kan reflektere over denne gøren. Det kreative og innovative ligger netop i koblingen mellem at kunne gøre og at

kunne sætte denne gøren ind i andre eller nye og mere overordnede sammenhænge. En fusion mellem håndens og åndens arbejde, så at sige, der netop, som i ovennævnte eksempel med forumteatret på SoSu-uddannelsen, kan åbne for *nye handlinger i praksis* (Senneth 2009; Tesfaye 2013; Tanggaard 2014). For det andet er eud en almen uddannelse og skal som sådan sikre, at eleverne ikke blot kan bestride en enkelt funktion i en enkelt virksomhed, men bliver i stand til at transportere og transformere (Aarkrog 2015) deres erhvervsfaglige kompetencer til forskellige andre lignende, men alligevel lidt anderledes erhvervssammenhænge.

Afrunding

Erfaringen, der kan udledes af skolernes udviklingsprojekter, er således først og fremmest den at slå fast, at koblingsarbejdet handler om andet og mere end eleverne. Dette understreges af artiklens første pointe: Koblinger 'rundt om' eleverne, skaber koblinger 'hos' eleverne. Dette er måske ikke en ny pointe, og institutionssamarbejde foregår allerede rundt omkring på skolerne. Men det, som understreges her, er vigtigheden af at styrke og støtte dette samarbejde – også på ledelsesplan, fordi det er så centralt for elevernes oplevelse af en hel og sammenhængende uddannelse. Etablering af varige og fagligt/indholdsmæssigt forpligtende samarbejder mellem undervisere og praktikvejledere betyder, at elevernes oplevelse af at stå alene med ansvaret for at forbinde deres skolelæring med deres praktiklæring, som historisk set har været en akilleshæl ved vekseluddannelsesprincippet, kan imødekommes, fordi elever, praktikvejledere og undervisere i højere grad får en fælles referenceramme at trække på. Skole og praktik har forskellige perspektiver på elevernes erhvervsuddannelser, og hvad det er, eleverne skal kunne, men når de involverede parter fra praktikken og skolen sætter sig i samme rum, så sker der en udveksling af perspektiver og erfaringer, der kan skabe større fælles forståelse og fodslag.

Når der arbejdes bevidst med udvikling af fx opgaver, der går på tværs af skole og praktik eller udvikling af et fælles sprog, er der lagt gode rammer for at skolen og praktikstedet kan få øjnene op for hinandens styrker frem for svagheder. Det fremstår således som en hovedpointe, at arbejdet med elevernes koblinger mellem skole og praktik ikke kun handler om eleverne, men i høj grad også handler om, at skole og praktiksted bliver bedre til

at koble til hinanden. På den måde har pointen om samarbejde også en didaktisk pointe, der handler om rammerne omkring elevernes læreprocesser og transfer af læring og erfaring mellem skole og praktik og vice versa. Disse rammer forandres altså, når det indbyrdes *kendskab til hinandens arbejdsområder øges*. Og dette har en afsmittende effekt på elevernes koblinger – eleverne får øjnene op for flere sammenhænge og kan bedre se uddannelsen som en helhed, og dermed bliver *målene* med uddannelsens enkelte dele også mere synlige for eleverne (Hiim & Hippe 1997). At lærerne har et solidt kendskab til elevernes praksis og praktikvejlederne til elevernes skoleforløb, synes således at være en grundlæggende forudsætning for elevernes integration af skolens og praktikkens læring. Sådanne solide gensidige kendskaber åbner netop op for positiv kommunikation mellem skole og praktiksted, der fokuserer på elevens faglige udvikling.

Pointen fra skolernes udviklingsarbejder i relation til dette er altså, at fælles begivenheder på tværs af skole og praktik kan fungere som kulturkoblende mellem skolekulturen og arbejdspladskulturen. Sådanne kulturkoblere kan komme i stand ved hjælp af konkrete opgaver, der kan koble elevernes deltagelse på tværs af skole og praktik, og det kan samtidig give lærerne mulighed for at blive mere direkte involverede i praktikvirksomhederne (og omvendt). Dermed handler erfaringerne fra skolernes udviklingsarbejde også om forandringer i *det faglige indhold*, der arbejdes med, og måden, der arbejdes med det på. Ud fra et didaktisk perspektiv bliver det her væsentligt, at eleven arbejder med meningsfulde og virkelighedsnære problemstillinger formuleret i fællesskab mellem skole, virksomhed og elev samt at de opgaver, der arbejdes med, strækker sig over både skole og praktikperioder, så eleverne får mulighed for at arbejde med problemstillingen fra forskellige perspektiver. Det tegner sig endvidere som en grundlæggende forudsætning for elevernes integration af skolens og praktikkens læring, at lærerne har solidt kendskab til elevernes praksis (og omvendt) og at der foregår kommunikation mellem skole og praktiksted, der fokuserer på elevens faglige udvikling.

Det kan således konkluderes, at fokus på samarbejde og dialog mellem skole og praktikvirksomhed på det institutionelle niveau styrker elevernes koblinger på det individuelle niveau, fordi det skaber øget gensidigt kendskab til praksisser og kultur mellem praktikvejledere og undervisere, sætter eleverne positivt i centrum for erfaringsudveksling og samtaler mellem

skole og praktikvirksomhed, og tydeliggør rollefordelingen mellem skole og praktikvirksomhed. På den måde handler det styrkede samarbejde også om det, Bernstein (2001) begrebsætter som *indramningen* af den pædagogiske praksis. I forbindelse med FoU-projekterne understreger indramningen vigtigheden af synlig kommunikation i forhold til formålet med de forskellige praksisser for eleverne, både dem, der foregår i praktikken og dem, der foregår på skolen.

Pointen om det styrkede samarbejde på det institutionelle niveau kobler sig til artiklens anden hovedpointe, der knytter sig til elevniveauet og elevernes refleksionskompetencer. Her understreges det, at fokus på at skabe gode rammer for, at eleverne overvejer begrundelsen for deres handlinger i praksis og tænker fremad mod næste praktik- eller skoleforløb, også styrker elevernes refleksionskompetencer. Dette skaber samtidig et grundlag for elevernes kreative og innovative kompetencer og deres mulighed for at etablere meningsfulde sammenhænge – også på den lange bane. Her bliver det centralt at knytte an til elevernes *forudsætninger* for at deltage og dermed, hvad der for den enkelte elev kan give mening (Hiim & Hippe 1997). Pointen om styrkelse af elevernes refleksionskompetencer skal altså ikke tænkes som erstatning for en praktisk kunnen, men som en integreret del af den praktiske kunnen. På den måde skal refleksionskompetencen ses som en essentiel dimension i at højne kvaliteten i elevernes praktiske kunnen og transfer-kompetencer og dermed kvaliteten i elevernes samlede erhvervsuddannelse.

Referencer

- Aarkrog, V. (2001). *Mellem skole og praktik. Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Aarkrog, V. (2007). *Hvis det skal gi' mening... Elevernes udbytte af praksisrelateret undervisning i erhvervsuddannelserne*. Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 4. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Aarkrog, V. (2011). A taxonomy for Teaching Transfer Skills in the Danish VET system. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 1. No. 1, 2011, s. 1-13.

- Aarkrog, V. (2015). *Fra teori til praksis. Undervisning med fokus på transfer*. Munksgaard.
- Bernstein, B. (2001). Pædagogiske koder og deres praksismodalitet. I: Chouliraki, L. & Bayer, M. (red.), *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag, København.
- Dewey J. (1933). *How We Think*. Boston, MA, D. C. Heath and Co.
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *Sammenhæng mellem skole og praktik. Evaluering af skolers og virksomheders arbejde med at understøtte sammenhæng i tekniske erhvervsuddannelsers hovedforløb*.
- Hamilton, S. F. (1987). Apprenticeship as a transition to Adulthood in West Germany. *American Journal of Education*. The University of Chicago Press. Vol. 95, s. 314-345.
- Hansen, M. P. (2010). Hvorfor vekseluddannelser? Belyst historisk, politisk og læringsmæssigt. I: Størner, T. & Hansen, J. A. (red.), *Erhvervspædagogik – mål, temaer og vilkår i eud's verden*. Erhvervsskolernes Forlag.
- Hiim, H. & Hippe, Else (1997). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik*. Gyldendal, Nordisk Forlag A/S, København.
- Juul, I. (2005). *På sporet af erhvervspædagogikken. Om baggrunden for erhvervsuddannelsernes aktuelle udformning og smede- og industriteknikerelevernes møde med vekseluddannelsessystemet*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Juul, I. & Jørgensen, C. H. (2011). Challenges for the dual system and occupational self-governance in Denmark. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 63, no. 3, s. 289-303.
- Jørgensen, C. H. (2009). *Faglighed i fremtidens tekniske erhvervsuddannelser – en analyse af faglighedens rolle i unges karriereveje*. Industriens Uddannelser og Roskilde Universitet.
- Jørgensen, C. H. (2010). *Fra vekseluddannelse til udvekslingsuddannelse. Evaluering af et projekt om skole-virksomhedssamspillet i 4 erhvervsuddannelsers i Region Midtjylland 2008-2010*. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Katznelson, N., Brown, R. & Vestergaard, A. L. (2011). *Ungdom på erhvervsuddannelserne. Delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber*. Erhvervsskolernes Forlag.
- Koudahl, P. (2007). *Den gode erhvervsuddannelse – uddannelsestænkning og eleverne*. Ph.d.-afhandling. Erhvervsskolernes Forlag.

- Larsen, L. (2006). *Det bedste af det vi kan. Fastholdelse af elever i de grundlæggende social-og sundhedsuddannelser i Vejle amt og Randers. 3. delrapport*. Roskilde Universitetscenter.
- Louw, A. (2015). *Mod en tættere kobling mellem skole og praktik: Erfaringer fra 21 forsøgs- og udviklingsprojekter på 18 erhvervsskoler*. Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.
- Nielsen, K. (2004). Reform 2000 og sammenhængen mellem skole og praktik? I: Warring, N., Smistrup, M. & Eriksen, U. (red.), *Samfundsborger – Medarbejder: debat om de erhvervsrelaterede uddannelser*. Erhvervsskolernes Forlag.
- Nielsen, K. (2009). A collaborative perspective on learning transfer. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 21, No. 1, 2009, s. 58-70.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Senneth, R. (2009). Håndværkeren: Arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd. Højbjerg, Hovedland.
- Sigurjonsson, G. (2001). *Dansk vekseluddannelse i støbeskeen. Fra lavstidens mesterlære til moderne dansk vekseluddannelse*. Delrapport, Aalborg Universitet & Aarhus Universitet.
- Sigurjonsson, G. (2010) Rids af de danske erhvervsuddannelsers historie. I: Størner, T. & Hansen, J. A. (red.), *Erhvervspædagogik - mål, temaer og vilkår*. Erhvervsskolernes Forlag, Odense.
- Simonsen, B. (2004). Dilemmaer i samspillet mellem lærlinge og virksomheder – og nogle bemærkninger om praksislæring. I: Warring, N., Smistrup, M. & Eriksen, U. (red.), *Samfundsborger – Medarbejder: debat om de erhvervsrelaterede uddannelser*. Erhvervsskolernes Forlag.
- Sjøberg, A. H., Ewald, K., Fjelstrup, T., Morgenstjerne, M. & Schick, B. (1999). *På godt og ondt – Et portræt af elever og deres forhold til mester og erhvervsskoler*. København, Håndværkerrådet.
- Tanggaard, L. (2004). *Læring og identitet i krydsfeltet mellem skole og praktik – Med udgangspunkt i morderne dansk erhvervsuddannelse*. Ph.d.-afhandling. Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.
- Tanggaard, L. (2006). *Læring og identitet*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Tanggaard, L. (2014). Elever, kreativiteten og innovationen. I: Størner, T. & Sørensen, K. H. (red.), *Elever i erhvervsuddannelserne*. Munksgaard.

- Tesfaye, M. (2013). *Kloge hænder – et forsvar for håndværk og faglighed*. Gyldendal.
- Undervisningsministeriet (2014). *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*.
- Wilbrandt, J. (2002). *Vekselluddannelse i håndværkeruddannelser. Lærlingenes oplæring, faglighed og identitet*. Uddannelsesstyrelsen temahæfte-serie nr. 14 – 2002, undervisningsministeriet.

5

Udvikling af erhvervsuddannelserne gennem pædagogisk uddannelse af lærere - belyst med to cases

Af Henriette Duch og Karen E. Andreasen

Introduktion

Erhvervsskoleområdet er påvirket af de ændringer, der karakteriserer arbejdsmarked, produktionsformer og samfund generelt og har på den baggrund gennem tiden været underlagt mange forandringer og reformer (Juul, 2006). Med EFG-reformen, som blev påbegyndt i 1972, indførte man et basisår med bl.a. almene fag, og der blev ved den lejlighed også lagt op til ændringer i pædagogikken, som man ønskede skulle være mere elev-centreret, end det hidtil havde været tilfældet (Juul, 2006). I 1991 indførtes en reform med fokus på helhedsorientering, der skulle skabe bedre sammenhæng mellem de almene fag og erhvervsfagene (Juul, 2006). Med reform 2000 blev vægtet det enkelte individs valgmuligheder og ansvar i forhold til den faglige læring. I 2015 er endnu en reform på erhvervsskoleområdet kommet til. Med denne er indført et revideret grundforløb, krav om mere undervisning og en bedre kobling mellem undervisning og praktik. Disse ændringer er nogle blandt flere, der blandt andet sigter mod at løse udfordringen med at tiltrække flere unge til erhvervsuddannelser og få flere til at gennemføre deres uddannelsesforløb (Regeringen, 2014).

Selv om man således over tid har fokuseret på forskellige problemstillinger på erhvervsskoleområdet, er der samtidig nogle af disse, der går igen,

og som dermed ikke synes at være blevet løst af de gennemførte reformer. Dette drejer sig især i de senere år om problemer relateret til frafald og motivation (Jørgensen, 2016; Nielsen & Tanggaard, 2015; Hansen, 2013; Nielsen & Helms Jørgensen, 2013). Med henblik på at søge problemer som disse løst, rettes i erhvervsskolereformen fra 2015 fokus også mod erhvervsskolelæreres pædagogiske kompetencer og styrkelsen af disse.

Allerede i 2010 blev indført nye krav til erhvervsskolelæreres pædagogiske uddannelse. Lovgivningen på området formulerede således et krav om, at erhvervsskolelærere fremover skulle gennemføre en pædagogisk diplomuddannelse eller tilsvarende. Der er således flere muligheder for at opfylde dette krav, men de fleste lærere vælger at følge Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik (DEP).

Formålet med DEP er gennem uddannelse af erhvervsskolelærerne at søge at øge kvaliteten i skolernes pædagogik. Netop dette er blevet et hovedtema, som det fremgår i beskrivelser som denne fra den politiske aftale om reformen fra 2014:

”For at understøtte implementeringen af kvalitetsinitiativerne - fx styrkelse af differentiering, kobling af skoleundervisningen og praktikuddannelsen og anvendelse af it som pædagogisk værktøj - skal lærernes pædagogiske kompetencer styrkes markant.” (Regeringen, 2014 s. 38)

Underviserne generelt og især nye undervisere stilles således i dag over for øgede uddannelsesmæssige krav, hvad angår deres pædagogiske baggrund. Et er dog at tage en uddannelse inden for pædagogik, noget andet er at omsætte viden fra uddannelse til pædagogisk praksis, dvs. til egen undervisning på erhvervsskole. På baggrund af empirisk materiale fra et større forskningsprojekt, der har DEP som sit hovedtema (Duch, 2016) beskæftiger vi os i artiklen nærmere med denne problemstilling. Med inddragelse af interviews og observationer analyseres det, hvorledes erhvervsskolelærere, der er studerende på DEP, anvender viden fra uddannelsen i refleksionerne over deres pædagogik og praksis.

Informanterne tematiserer i deres refleksioner blandt andet spørgsmål, der på forskellig vis er relateret til differentiering. Dette kan ses som et naturligt udtryk for, at netop temaet ’differentiering’ er en del af uddannelsens

faglige indhold. Samtidig kan det også ses som et udtryk for, at de studerende på tværs af den diversitet, der kendetegner holdene på DEP – et emne, vi vender tilbage til – alle på forskellige måder kan relatere til dette tema, fordi de genkender problemstillingerne fra deres egen undervisning på erhvervsskoler. Der skal samtidig knyttes en kommentar til denne iagttagelse i forhold til artiklens indhold og sigte. I regeringsgrundlag og studieordninger kommer man ikke nærmere ind på begrebet 'differentiering', dets mange begrebsmæssige betydninger og de mange forskellige måder, det som praksis kan udfolde sig i undervisning (Regeringen, 2014; Professionshøjskolerne, 2016). Det er heller ikke artiklens formål at udrede dette, men vi vil på baggrund af analyserne blandt andet også se på, i hvilke forskellige forståelser emnet kommer til udtryk, og på den baggrund belyse den diversitet, der afspejler sig i forhold til, hvad underviserne finder relevant, og hvordan de forstår problemer, teorier og begreber.

Hvad angår teoretiske tilgange til artiklens primære tema – spørgsmålet om, hvorvidt uddannelse af erhvervsskolelærere kan føre til en ændret pædagogisk praksis på skolerne – anlægger forskellige teoretikere forskellige perspektiver. En teoretiker som Bourdieu betoner uddannelsessystemers stabilitet over tid og tendensen til at reproducere praksis – en tendens, der i høj grad vil vanskeliggøre forandringer (Bourdieu & Passeron, 2006). Andre teoretikere inden for andre teoretiske traditioner, f.eks. Eraut, behandler andre problematikker som f.eks. spørgsmålet om, hvorledes forandringer kan implementeres og støttes (Eraut, 2012). Der er med de to nævnte teoretikere tale om to forskellige tilgange, men de tematiserer samtidig de problemstillinger, der generelt knytter sig til processer forbundet med forandringsinitiativer inden for uddannelsesområder som de nævnte. Disse er på den ene side domineret af traditioner, indforståede og implicitte mønstre, der karakteriserer pædagogik og praksis generelt på uddannelsessteder, som kan være vanskelige at bryde med – det som Bourdieu særligt beskæftiger sig med. På den anden side er de også domineret af de intentioner og initiativer, der sættes i værk med henblik på netop at bryde med disse mønstre – det som Eraut er særligt optaget af. På baggrund af de empiriske analyser vil vi diskutere disse problemstillinger. Indledningsvist beskæftiger vi os dog yderligere med uddannelsen til erhvervsskolelærere samt med teoretiske tilgange til spørgsmålet om at skabe pædagogisk forandring og udvikling.

Uddannelsen til erhvervsskolelærer

Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik, DEP, er en diplomuddannelse inden for det pædagogiske fagområde (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2016). Erhvervsskolelærere har meget forskellige uddannelsesmæssige baggrunde, når de ansættes som lærere på erhvervsskoler; der kan være tale om såvel erhvervsrettede uddannelser som professionsuddannelser (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). De har desuden også erhvervserfaring inden ansættelsen og således nogle specifikke individuelle erfaringer og et særligt kendskab til en konkret branche eller profession (Duch & Andreasen, 2015). Erhvervsskolelærerne tager trods sådanne forskelligheder, og trods det, at de skal undervise i forskellige faglige miljøer på erhvervsskoler, den samme diplomuddannelse. De skal efterfølgende anvende uddannelsen i relation til en meget specifik praksis i form af undervisning i et særligt fagligt område på en bestemt type erhvervsuddannelse.

Diplomuddannelser er videreuddannelse, og de studerende erhvervsskolelærere forventes at omsætte det, de lærer, til deres praktiske undervisning. Forholdet og relationen mellem den teoretiske del og den praktiske del af en professionsuddannelse er omdiskuteret, og der er forskellige holdninger til, hvorledes forholdet mellem teoretisk læreruddannelse og praktisk oplæring bør være (Dewey, 1909; Kemmis & Smith, 2007; Schön, 2013). Hverken med afsæt i Dewey, Schön eller Kemmis' holdning vil den pædagogiske uddannelse af erhvervsskolelærere fremstå som en ideel løsning for relationen mellem teori og praksis. De vil alle argumentere for nødvendigheden af at forbinde den teoretiske uddannelse med en praktisk oplæringsmulighed.

Erhvervsskolelærerne i Danmark, som er i gang med DEP, er typisk ansatte på en erhvervsskole og varetager dermed deres egen undervisning. De går på et tidspunkt i gang med den pædagogiske uddannelse, som de gennemfører sideløbende med deres job på erhvervsskolen. Tidligere var erhvervsskolelæreres pædagogikum tilrettelagt sådan, at der til forløbet var knyttet praktisk vejledning på erhvervsskolen fra en erfaren kollega, og desuden var der en eksamen knyttet til praktisk undervisning (Undervisningsministeriet, 1996). Denne uddannelse var således på en konkret måde forbundet med og integreret i det praksisfællesskab, den fandt sted i (Lave & Wenger, 2003). Med det nye krav om en diplomuddannelse er der ikke formelle krav om praktisk vejledning på skolerne, og der er ikke

en praktisk prøve relateret til en konkret undervisningssituation. Det er således op til den enkelte erhvervsskole, hvorledes de understøtter lærerne i anvendelsen af den pædagogiske uddannelse.

Der er som antydnet mange forskellige tilgange til, hvad der kan anses for at være det ideelle forhold mellem teori og praksis i uddannelser, og hvorledes man teoretisk kan beskrive relationen (Carr, 1986; Jorgensen, 2005), og der udvikles fortsat nye forslag til, hvorledes man didaktisk kan arbejde med relationen i professionsuddannelser (Haastrup & Knudsen, 2015). I artiklen beskæftiger vi os med den særlige situation, som findes på erhvervsskoleområdet, hvor pædagogisk uddannelse af nye lærere ikke blot skal kvalificere til en profession, men også bidrage til at skabe forandringer på erhvervsskoler.

At skabe pædagogiske forandringer

At ændre pædagogisk praksis på uddannelser er langt fra nogen enkel opgave. Dette vidner også de mange tidligere reformer på erhvervsskoleområdet om. Som tidligere nævnt har disse reformer på visse punkter rettet sig mod samme problemer, uden at de synes løst. Selv om uddannelser og uddannelsessystemer rammesættes af nye love og forandres, hvad angår krav til f.eks. underviserne, er spørgsmålet, i hvilken grad dette reelt fører til eller kan ventes at kunne føre til praksisforandringer.

Sociologen Bourdieu betoner i sin teori uddannelsessystemets tendens i retning mod både at reproducere sig selv og den pædagogiske praksis, det vil sige uddannelsessystemets forandringsmæssige træghed. Dette begrundes blandt andet med henvisning til begrebet habitus (Bourdieu, 2007, s. 92). Habitus indeholder "et generativt princip" med det særlige kendetegn (Bourdieu, 2007, s. 96), at de praksisser, den frembringer, har en tendens til at reproducere de vilkår, hvor under de blev til (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 53 ff; Bourdieu, 1996 s. 107). På det konkrete plan har flere forhold betydning i relation til de processer, hvorved en sådan reproduktion finder sted.

Lærere socialiseres gennem deres uddannelse til uddannelsessystemets værdier, der med Bourdieus udtryk 'indpodes' i dem og bliver en del af deres habitus, og videreføres via deres praksis. Dvs. at habitus ud over mere personlige erfaringer også repræsenterer den inkorporerede vi-

den fra skole og uddannelse. Forandring af praksis må på den baggrund anses som vanskeligt og forbundet med udfordringer, idet eventuelle forandringsprocesser vil være underlagt habitus principper (Bourdieu 2007, s. 103). Samtidig vil praksis og evt. praksisforandringer udfolde sig inden for ydre rammer i form af f.eks. tid, lokaliteter, materialer mv., som den vil være underlagt og begrænset af.

Mens Bourdieu således betoner de problemstillinger, der er forbundet med at forandre praksis og praksis' tendens til at reproducere sig selv, er andre teoretikere, som nævnt i indledningen, i højere grad optaget af, hvordan forandringer kan realiseres, og hvad der kan støtte forandringsprocesser. Eksempelvis gør uddannelsesteoretikeren Eraut på baggrund af sin forskning rede for, hvordan forandringsprocesser kan rammesættes og støttes på arbejdspladsen (Eraut, 2012). Han skelner i sin analyse af praksis mellem to former for viden, hhv. kodificeret og personlig viden. Kodificeret viden beskriver han som en form for viden, der er karakteriseret ved at være 'kvalitetskontrolleret' - f.eks. gennem peer review - og indgår i uddannelser. Personlig viden afspejler sig i en persons kognitive evner med hensyn til at muliggøre tanker og handlinger i givne situationer (Eraut, 2000 s. 114). Der indgår personliggjort kodificeret viden og kvalifikationer i den personlige viden. Eraut argumenterer for, at refleksion over den personlige viden kan bidrage til bevidstgørelse og ad den vej også til forandringer af praksis. Desuden kan den kodificerede viden fungere som en støtte i forandringsprocesser. Eraut henviser her også til, at rammer, der støtter refleksion, vil bidrage til at professionelle, hvilket i artiklen er lærerne, kan omsætte den teoretiske viden i praksis. Desuden vil sådanne rammer også kunne bidrage til, at lærere ændrer deres forståelser af forskellige forhold af betydning for den pædagogiske praksis, hvorved de med tiden vil kunne udvikle og forny denne, sådan at den bedre matcher de udfordringer, de som undervisere står over for.

De to tilgange, hhv. Bourdieus og Erauts, kan således siges at tematisere og belyse forskellige problemstillinger i relation til intentioner om at ville implementere forandringer i pædagogisk praksis. På den ene side uddannelsessystemets tendenser i retning af at skabe og bevare stabilitet og kontinuitet - som dette behandles af f.eks. Bourdieu - og på den anden side betydningen af rammesætning af initiativer, der kan bidrage til mulige brud med praksis og understøtte udvikling af en ny praksis af den karakter,

man ønsker det – som det behandles af f.eks. Eraut. Der er ikke tale om 'konkurrerende' perspektiver, men snarere om problemstillinger, der kan siges at eksistere side om side.

På denne baggrund og med inddragelse af empiri - repræsenteret ved to studerende på Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik - analyserer vi, hvorledes problemstillinger som disse giver sig til kende i relation til intentioner om at forandre undervisningen på erhvervsskoler gennem en diplomuddannelse. Vi søger med analysen at belyse, hvilken rolle diplomuddannelsen spiller i relation til lærernes arbejde med udvikling af deres pædagogiske praksis. De pågældende undervisere er særligt optagede af spørgsmål om differentiering, hvorfor dette træder særligt frem i analysen. På baggrund af analysen diskuteres afslutningsvis de udfordringer og muligheder, der er forbundet med at søge at udvikle undervisningen gennem krav om, at lærerne gennemfører en diplomuddannelse som DEP.

Empirien

Artiklens analyse tager afsæt i eksempler fra to cases, repræsenteret ved to erhvervsskolelærere. De er anonymiserede og i artiklen benævnt 'Charlotte' og 'Uffe'. De følger begge diplomuddannelsen og er udvalgt blandt en række andre cases, der indgår sammen i et større empirisk projekt med empiri indsamlet i perioden 2014 – 2017.

De to cases, hhv. om Uffe og Charlotte, er udvalgt blandt otte mulige cases, der indgår i det samlede studie, med henblik på at de i størst mulig grad afspejler den diversitet, der kendetegner de studerende på DEP, idet netop diversiteten repræsenterer en væsentlig problemstilling på holdene. De to studerende adskiller sig fra hinanden, hvad angår den uddannelsesretning og de fagområder de underviser på, ligesom også deres erfaringsmæssige og deres uddannelsesmæssige baggrund er forskellig. Charlotte har en kort videregående uddannelse, mens Uffe er faglært. Med hensyn til omfanget af erhvervserfaring adskiller de sig også fra hinanden, det samme gælder konteksterne for deres undervisning, samt det kollegiale samarbejde om undervisningen på deres respektive arbejdspladser.

Charlotte er observeret i løbet af en undervisningsdag på den merkantile uddannelse, hun er tilknyttet, og hvor hun har mange forskellige hold på forskellige niveauer. Undervisningen finder sted i traditionelle klasselo-

kaler. Uffe er observeret en dag på en teknisk uddannelse, hvor han har ét grundforløbshold i ét værksted, og modsat Charlotte dermed ikke skal bevæge sig mellem forskellige undervisningslokaliteter og hold. Dette afspejler også en prioritering fra Uffes side, idet han beskriver, at han i så høj grad som muligt prioriterer undervisning i værkstedet frem for teorilokalet.

Casene repræsenterer således diversitet på flere forskellige niveauer, herunder også i forhold til undervisernes forskellige vilkår for at omsætte viden fra uddannelsen til praktisk pædagogik. Casene er samtidig typiske i den forstand, at informanterne står over for at skulle anvende viden fra diplomuddannelsen i en erhvervsskolekontekst (Neergaard, 2007). Informanternes interesse for differentiering stod centralt i empirien. Derfor svarer vores forståelse af differentiering også til den brede tilgang, som vi finder i empirien.

De to lærere har deltaget i hver deres fokusgruppeinterview, første gang i foråret 2015, hvor de var ca. midt i deres diplomuddannelse, og anden gang i efteråret 2015, hvor Uffe havde afsluttet yderligere to moduler og Charlotte ét. Uffe afsluttede sin uddannelse i foråret 2016, hvor Charlotte stadig manglede to moduler, da arbejdspladsen havde svært ved at frigøre hende fra undervisning. Der er fem moduler og et afgangsprøveprojekt på DEP, der samlet giver 60 ECTS-point. I det første interview blev der spurgt meget åbent, i det andet blev de blevet bedt om at udfolde konkrete eksempler fra praksis. De to lærere blev desuden observeret en dag på diplomuddannelsen og en undervisningsdag på erhvervsskolen. På undervisningsdagen var der en løbende samtale mellem observatøren og lærerne om, hvilken viden fra diplomuddannelsen der anvendes. Dagen er afsluttet med et interview¹. Data er anonymiserede både i forhold til den konkrete erhvervsskole og lærernes fag. Af hensyn til læsevenlighed er de transskriberede interviews redigeret sprogligt.

Charlotte og Uffe – to erhvervsskolelærere

Charlotte er først i fyrrerne, har undervist mere end fem år på erhvervsskolen og har en kort videregående uddannelse som baggrund. Hun underviser på områder, som er specifikke på handelsskoler, dvs. fag, som vedrører elevernes kommende erhverv, f.eks. inden for handel og kontor.

1 Empirien er indsamlet af Henriette Duch.

Uffe er ligeledes først i fyrrerne, har en faglært uddannelse, men lidt mindre undervisningserfaring end Charlotte. Han er ansat på en teknisk skole og underviser i det faglige område, han er uddannet i, dvs. inden for håndværksmæssige fagområder. Begge er begyndt på den pædagogiske uddannelse i 2013. Uffe er nået lidt længere end Charlotte i forhold til diplomuddannelsens 60 ECTS-points. De underviser begge på forskellige niveauer inden for deres ansættelsesskole.

De to repræsenterer som nævnt forskellighed i forhold til uddannelsesbaggrund, erhvervserfaring og den erhvervsuddannelse, de underviser på, og på diplomuddannelsen er de også observeret som meget forskellige studerende. Charlotte fremtræder som socialt engageret, aktiv i undervisningen, bidrager med eksempler fra sin egen undervisning og faglige spørgsmål og eksempelvis også med stor ansvarlighed i en gruppedannelsesproces. Hvor Charlotte er optaget af undervisningens teoretiske indhold (kodificeret viden, jf. Eraut), som hun mener, man som studerende selv har ansvar for at tilegne sig, er Uffe – i de observerede sammenhænge samt i interviewene – i højere grad optaget af sine personlige erfaringer. Uffe er samtidig, modsat Charlotte, åbenlyst utilfreds med undervisningen på det observerede modul og stiller spørgsmål, som udfordrer underviseren fagligt. Uffe fortæller i det senere fokusgruppeinterview, at han har lært meget af at sidde som frustreret studerende, hvilket har gjort ham opmærksom på elevers oplevelse af hans egen undervisning. Denne metarefleksion står centralt i empirien, hvor også den teoretiske viden samtidig kommer til udtryk.

Eksemplerne nedenfor belyser, hvordan de to lærere på flere punkter synes at reflektere over og omsætte uddannelsens indhold – blandt andet i relation til differentiering – i deres praktiske pædagogik på erhvervsskolerne. Casene viser samtidig, at uddannelsesinstitutionerne spiller en væsentlig rolle i disse processer.

Charlotte

Hvis man skal implementere nye ideer og ændre sin pædagogiske praksis, kræver det rammer, der gør dette muligt, men i den periode, hvor der blev gennemført feltstudier, blev erhvervsskolelærernes arbejdsvilkår ændret med krav om mere tilstedeværelse på arbejdspladsen og ophør af faste aftaler om tid til forberedelse, også gældende for Charlottes team. På Charlottes arbejdsplads blev der i forlængelse af dette indført fælles forbe-

redelse for teams, dvs. fælles beslutninger om indhold og undervisningsmaterialer i undervisningen. Charlotte finder den nye praksis med fælles planlægning meningsfuld i relation til, at der skal spares på erhvervsskoler og dermed på lærernes tid til forberedelse, men hun problematiserer, at det mindsker lærerens mulighed for at udvikle egne forløb. Dette står i modsætning til diplomuddannelsen, som hun synes lægger op til afprøvning af forskellige pædagogiske initiativer:

”På mange måder giver det da også god mening, (...) vi er nødt til at være mere effektive, men det giver måske ikke så meget jobbevægelse, altså for dem, der gerne vil udvikle egne forløb. Jeg synes jo [diplom]uddannelsen lægger op til, at man skal prøve forskellige ting af” (Fokusgruppeinterview efterår, 2015).

Charlotte oplever tilsyneladende, at de nye arbejdsvilkår både gør det svært for hende at udvikle sin egen undervisning og at afprøve nye ideer. Samtidig giver hun i interviewet udtryk for, at der er dialog og diskussioner om undervisning på planlægningsmøder, som dermed teoretisk kan fungere som ramme for forandringer i pædagogikken. Observationerne fra undervisningen og udsagnene i interviewene viser, at hun anvender viden fra diplomuddannelsen på mange forskellige måder, også i relation til den pædagogiske differentiering, hun praktiserer i sin pædagogik. Teoretisk viden fra uddannelsen - eller kodificeret viden, jf. Erauts terminologi - anvendes i relation til hendes planlægning af undervisning, hvilket kommer til udtryk i forhold til hendes arbejde med evaluering, læring, arbejdsformer, planlægning, teoretiske begreber, stemning på holdet, samt aktiviteternes forankring i elevernes hverdag og elevaktivitet.

Af det interview, der fulgte umiddelbart efter observationen, fremgår en række eksempler på, hvordan overvejelserne vedrørende differentiering omsættes i praksis. For eksempel fortæller Charlotte fra trivselssamtalerne med eleverne, hvordan hun har integreret refleksioner knyttet til begrebet ’nærmeste udviklingszone’ (jf. Vygotsky), som for hende er forbundet med hendes initiativer med henblik på, at nogle elevers mundtlige deltagelse i undervisning skal øges. Hun arbejder i forlængelse af dette også med at aktivere eleverne og giver eksempler herpå. Ligeledes begrunder hun ud fra begrebet den ’nærmeste udviklingszone’, hvorledes hun har formuleret

nogle konkrete opgaver til de enkelte elever, som hun systematisk følger op på. På den baggrund arbejder hun med læringsmål for den enkelte elev med henblik på den fortsatte læring:

”(...) nogle meget konkrete ting, de skal gøre, og så har jeg valgt, at de skal lave opfølgning på det. De skal simpelthen bevise over for mig, at de har gjort de tre punkter (...), og så har jeg målrettet dem direkte til den enkelte elev. Den nærmeste udviklingszone kan man virkelig sige, jeg har brugt”.

Dette konkretiseres også i andre beskrivelser, f.eks. hvor hun fortæller, at eleverne:

” (...) de får deres [lærings]mål, så det passer med deres niveau (...), så jeg ligesom prøver at skubbe dem et niveau højere op”.

Charlotte betoner betydningen af, at alle eleverne er aktive, og hun begrundet samtidig dette teoretisk. Denne tilgang kommer til udtryk både i observationerne og i interviewene, der også viser, hvorledes Charlotte er meget optaget af at eksperimentere og udvikle differentiering f.eks. i forbindelse med sit arbejde med elevernes deltagelse og deres aktive deltagelse i undervisning, hvilket hun beskriver i forbindelse med en observation:

””Alt i min undervisning er forsøg’, fortæller Charlotte. Hun er nået frem til, hvad der virker, ved at afprøve. Fra diplomuddannelsen har hun lært, at jo mere aktivitet, jo mere læring. Derfor skal eleverne også arbejde selvstændigt med opgaverne i dag” (Feltnoter 2015).

Charlotte begrundet også her sin undervisningspraksis med henvisning til teoretisk indhold fra diplomuddannelsen. Dette kan fortolkes som udtryk for, at den teoretiske – eller, jf. Eraut, den kodificerede - viden integreres i hendes praksisrefleksioner og får betydning for hendes pædagogik. Hvorvidt dette reelt er udtryk for en ny praksis for Charlottes vedkommende, eller om diplomuddannelsen bekræfter hende i nogle forståelser, sådan som

dette evt. ville kunne fortolkes set i lyset af teori om *habitus*, kan der ikke konkluderes noget sikkert om. Men ifølge Charlottes egne beskrivelser er der tale om bevidste og reflekterede valg. Samtidig er der tale om valg, der kan ses som teoretisk velbegrundede, og hendes begreber og referencer til uddannelsen kan ses som udtryk for, at hun reflekterer over sin pædagogik med afsæt i indholdet fra diplomuddannelsen, selv om hun ikke reflekterer eksplicit over betydningen af indholdet i de specifikke aktiviteter. Dette kommer dog til udtryk andre steder i interview, hvor hun siger, hun har:

”(...) fået bekræftet, hvorfor de ting virker i min undervisning. Jeg kan simpelthen sætte ord på lige præcist hvorfor, det her virker bedre end noget andet” (Fokusgruppeinterview forår 2015).

I hvilken grad refleksioner som disse vil kunne ses som udtryk for en bekræftelse af en tidligere praksis, jf. den betydning, Bourdieu tillægger *habitus*, og hvor udsagnet så kan læses som et udtryk for *habitus*, kan vi ikke sige noget om. Charlotte er selv reflekteret omkring netop dette tema og den betydning, hendes erfaringer kan have, hvilket kommer til udtryk i udtalelser refereret i feltnoterne:

”Charlotte fortæller, at hun har været i faget længe. [...] Hun reflekterer over, om den lange erfaring gør, at hun kun er opmærksom på det, som passer til hendes holdninger, og om hun vælger teorier fra, der ikke passer i hendes univers”.

Disse overvejelser kan potentielt ses som udtryk for den selvrefleksion, som på længere sigt eventuelt kan føre til varige forandringer i pædagogikken. Dette er nogle udvalgte eksempler blandt flere i empirien, der kan ses som udtryk for, at viden fra diplomuddannelsen afspejler sig i Charlottes refleksioner over egen praksis, hvilket har ført til ændringer i pædagogikken eller til reflekterede og begrundede valg og fravalg. Sådanne processer afspejler sig også i Uffes case.

Uffe

På den erhvervsskole, hvor Uffe er ansat, har man ikke - modsat situationen på Charlottes arbejdsplads - nogen form for fælles planlægning. Hver lærer

planlægger for sig. Uffe har heller ikke megen kontakt med de andre undervisere omkring selve undervisningen og finder sig i høj grad overladt til sig selv. Rammerne for planlægningen adskiller sig således meget fra Charlottes.

I interviewet i foråret 2015 beskriver Uffe i forbindelse med fokusgruppeinterview de vanskeligheder, han oplever ved at skulle omsætte det, han lærer på diplomuddannelsen, i sin pædagogik. Han beskriver undervisningen på diplomuddannelsen som én verden, hvor der arbejdes "med didaktik og alt det her om undervisning". Undervisning på erhvervsskolen er en anden verden, hvor der ikke er ressourcer til at arbejde med didaktik. Teorier kan derfor opleves som uanvendelige.

På trods af sådanne oplevelser viser observationerne, at Uffe ligesom Charlotte refererer til og inddrager viden fra diplomuddannelsen på flere forskellige måder, og at uddannelsen tilsyneladende har ført til, at han har ændret sin pædagogik. Eksempelvis fortæller han i interviewet lige efter observationen, at han nu i højere grad end før anvender en – som han beskriver det – "anerkendende tilgang til eleven", idet han er blevet opmærksom på, at der er flere pædagogiske tilgange i forhold til det samme mål.

Han beskriver om denne tilgang, at netop tematiseringen af anerkendelse på uddannelsen har betydet, at "det er jeg jo nok kommet til at spekulere rigtig meget over". I disse overvejelser afspejler sig teori fra uddannelsen. Uffe fortæller f.eks. om et ændret elevsyn på baggrund af kombinationen af viden fra diplomuddannelsen og årene som erhvervsskolelærer, og han konkretiserer dette med henvisning til sin praksis:

"jeg prøver jo på at se tingene fra [elevernes] side, spørge ind til: 'hvorfor kommer du egentlig ikke?', i stedet for at sige: 'du er ikke kommet hver dag, hvorfor kommer du ikke?'. Kunne der være en grund til det, og 'er der noget, jeg kan hjælpe dig med, for at du kan komme op om morgenen?' for eksempel"

Han arbejder således med anerkendelse – et begreb, der stammer fra diplomuddannelsens undervisning – og dette understøttes også af observationerne, hvor det fremgår, hvorledes en anerkendende tilgang inddrages i undervisningen, eksempelvis ved at Uffe tager hensyn til og sikrer arbejdsopgaver, der passer til alle elever på hele holdet. Dette fremgår konkret i en situation, hvor han tilpasser opgaverne til en ung mandlig elev, der i

de observerede situationer fremstår som fagligt udfordret. Der tages hensyn til, hvad eleven kan, og Uffe giver ham opgaver, som han kan magte. Uffe 'anerkender' elevens initiativ og engagement og hjælper ham med at opbygge procedurer for arbejdsgange, så eleven begår færre fejl. Uffes arbejde med anerkendelse kommer således til udtryk i situationen gennem støtten til denne elevs engagement og arbejdsproces. Eleven er dog i sine 'go-a-long samtaler' med observatøren opmærksom på sine problemstillinger, så i den forstand er der for eleven fortsat et problem.

Uffe fortæller, at han kan mærke den positive betydning af en anerkendende tilgang og beskriver det som en fremstrakt hånd til eleven:

"Hvis jeg er anerkendende og imødekommende og siger, 'jamén, jeg kan godt se, at det kan være en udfordring for dig, men kan vi hjælpes ad?', så det er jo en fremstrakt hånd i stedet for en knytnæve, de får i hovedet".

Han fortæller også, hvordan ændringen kan iagttages i forhold til spørgsmål, der kan ventes at have betydning for frafaldet blandt eleverne:

"Jeg var hurtigere til at smide elever ud [før han startede på diplomuddannelsen]. Det er fuldstændig målbart (...). Er det, jeg synes, de skal, egentligt det optimale? Jeg prøver at analysere situationen".

Uffe omtaler i det afsluttende interview efter observationen, hvorledes han arbejder med formativ evaluering, med de fysiske rammer og læringsfællesskaber med henblik på motivation. Desuden er han optaget af gruppedannelser med henblik på differentiering. Overvejelser som disse kan ses som udtryk for, at viden fra diplomuddannelsen i relation til differentiering integreres i hans planlægning, men denne viden er samtidig på kompleks vis forbundet med Uffes viden og håndelag fra sin faglærte uddannelse, jf. habitus. Derfor er det ikke nødvendigvis teoretisk viden men muligvis personliggjort viden, der omtales med begreber fra diplomuddannelsen.

Uffe reflekterer samtidig over sin oplæring som nyansat lærer på erhvervsskolen og manglerne i den pædagogik, der karakteriserede denne. Det er refleksioner, han samtidig anvender i forhold til sin egen oplæring som nyan-

sat underviser. Han fik enkelte, kortfattede kommentarer fra den kollega, som skulle introducere ham til at være underviser. Uffes praktiske oplæring som lærer på erhvervsskolen opleves altså af ham som utilstrækkelig, fordi den "ikke er så sprogrig". Man kan overveje, om refleksionerne over dette siger noget om, at sprogliggørelse opleves som noget, der bidrager til at kvalificere pædagogikken. I hvert fald tilfører diplomuddannelsen et nyt sprog, og Uffe finder dette væsentligt, som noget, der bryder med eller tilfører den eksisterende kultur noget nyt, men som samtidig opleves "anstrengende". Det synes således omkostningsfyldt at være del af en udvikling på erhvervsskolen.

Sammenlignet med Charlotte - der har en videregående uddannelse bag sig - udtrykker Uffe en vis skepsis over for den teoretiske viden. For ham har personlig viden forrang både generelt og i forhold til viden anvendt i og om undervisning. Han siger om dette:

"Vi er første generation af akademiserede håndværkere (...), altså, i min verden ville det altid være mere validt, hvis der er en, der kommer med egne erfaringer i stedet for at læne sig op ad nogle undersøgelser, der ligger langt væk fra min verden" (Fokusgruppeinterview, efterår 2015).

Uffe mener altså ikke, at en nyansat erhvervsskolelærer vil kunne anvende teori alene, men at dette bør være forbundet med erfaringer. Det kan være hans erfaringsgrundlag med et praktisk håndværk, som her præger forståelsen, jf. habitus.

Udfordringer ved at skulle forandre undervisning

De to cases rummer flere eksempler, der kan tolkes som udtryk for, at de to erhvervsskolelærere inddrager viden fra diplomuddannelsen, og at denne viden også for begges vedkommende initierer refleksioner over deres pædagogiske praksis. Der er også flere eksempler på, at dette synes at have spillet en rolle i forhold til deres praksis med hensyn til eksempelvis tilgang til den pædagogiske differentiering af undervisningen. Erfaringerne fra uddannelsen synes at have ført til refleksioner over, hvordan de i højere grad vil kunne matche undervisningen til eleverne. Samtidig afspejler de to cases også problemstillinger i disse processer.

Det faglige udbytte af undervisningen på DEP kan synes meget forskelligt for de to og kommer også meget forskelligt til udtryk, selvom de begge arbejder med opgaver målrettet den enkelte elev. I de specifikke sammenhænge taler Charlotte særligt om differentiering med henvisning til Vygotskys begreb 'den nærmeste udviklingszone' og om elevaktiverende undervisning, mens Uffe henviser til anerkendelse og forskellige måder at reagere i forhold til uhensigtsmæssig elevadfærd. Den præcise baggrund for disse betoningar kan formentlig ikke angives, lærernes habitus synes at ville afspejle sig i disse processer, men på flere forskellige måder. Desuden spiller konteksten, den nye viden skal omsættes i, formodentlig en vigtig rolle for, hvordan dette sker, og hvilke muligheder der forefindes. Dette uddybes i det følgende.

Begge informanter har en undervisningspraksis, som er knyttet til deres tidligere erhverv. Det drejer sig for Uffes vedkommende om det håndværksmæssige område og for Charlottes vedkommende om det merkantile. Denne praksis må antages at afspejle sig i deres habitus. Det virker selvfølgelig for dem i observationerne, at de udøver en fagdidaktik, som giver eleverne mulighed for at lære om erhvervet. Samtidig skal de som erhvervsskolelærere selv udvikle undervisning i en dagligdag, hvor de fysiske rammer er uændrede, selvom udvikling kunne understøttes af andre fysiske rammer.

De to undervisere har arbejdsvilkår, der adskiller sig meget fra hinanden, og de har tillige også meget forskellige samarbejdsrelationer og samarbejdsmuligheder på arbejdspladsen, herunder også forskellige vilkår hvad angår, hvad angår muligheder for dialoger i et pædagogisk sprog og refleksioner med samarbejdspartnere.

Deres arbejdsbetingelser giver dem udfordringer i forhold til at kunne planlægge undervisningen, som de ønsker den. Dette kommer tydeligt til udtryk i deres beskrivelser. Charlotte beretter om, at begrænset tid og skolens vilkår for planlægning af undervisning udfordrer hende. Men hun foretager på trods af dette forandringer med henblik på at understøtte den enkelte elevs læring, hvilket hun samtidig begrundet teoretisk. Disse initiativer vil kunne tolkes som udtryk for, at hun forandrer sin undervisning og pædagogiske praksis, og at dette sker med baggrund i viden og erfaringer fra forløbet på diplomuddannelsen. Charlotte og Uffe nævner begge uopfordret af interviewer organisatoriske barrierer for pædagogiske forandringsprocesser. Casene giver således anledning til at overveje, om yderli-

gere forandring af undervisning var mulig, hvis Charlotte og Uffe på deres arbejdspladser i højere grad havde oplevet strukturer, der havde en understøttende funktion i forhold til at skabe rum for at kunne reflektere over deres undervisning. Ligeledes kan man overveje, om der kunne arbejdes med processer, hvori kunne inddrages forskellige tilgange til anvendelsen af viden fra diplomuddannelsen.

Charlotte har arbejdet med at anskaffe forskellige typer undervisningsmaterialer og 'artefakter' til at understøtte elevernes læreproces, såsom plancher, men ellers er undervisningslokalerne traditionelle. Charlotte skal i løbet af observationen sætte en klasse i gang, så de kan arbejde alene, mens hun underviser en anden klasse, som så må starte timen lidt senere. Desuden skal der midt i en undervisningsaktivitet skaffes tid til, at elever deltager i en skoleaktivitet på fællesarealerne. Uffe underviser i faglokaler, men han ved ikke i god tid, hvor undervisningen er placeret, og han må bevæge sig mellem flere forskellige lokaler afhængigt af fagligt ærinde. Så for begge undervisere er der uforudsigeligheder og fysiske rammevilkår, der ikke umiddelbart fremmer forandring.

Oplæringen på erhvervsskolen som ny lærer er en udfordring ifølge Uffes beskrivelse. Han er ikke kritisk som sådan, men kalder det "ikke så sprogrigt". På erhvervsskolen er undervisningen veletableret med rammer, der henviser til erhvervet. Uffe må både i forhold til sin erhvervserfaring og som underviser arbejde med at begrebsliggøre sine gøremål. Charlotte indgår i et fagligt miljø med tradition for videndeling, fortæller både hun og kolleger i fokusgruppeinterviews. De beskriver, hvordan de deler erfaringer og udvikler nye tiltag, og de planlægger, som nævnt ovenfor, i fællesskab, eller planlægningen uddelegeres til enkelte kolleger, men alle implementerer. Den fælles planlægning gør det imidlertid også, som tidligere nævnt, vanskeligt for Charlotte at realisere alle sine ideer.

I interviews og samtaler anvender de begge et fagsprog, der synes influeret af diplomuddannelsen, og som kan bidrage til udvikling af undervisning blandet andet i relation til differentiering. Afslutningsvis vil vi diskutere, hvordan disse processer med at udvikle undervisning på baggrund af diplomuddannelsen ville kunne understøttes yderligere. Vi har i den forbindelse en antagelse om, at ikke blot forskellighederne hos de to lærere, men også konteksten på erhvervsskolen spiller en central rolle for deres forskellige tilgange til det faglige indhold.

Konklusion og diskussion: Mulige tiltag med henblik på yderligere udvikling på erhvervsskoler

De to cases viser, hvorledes erhvervsskolelærere på baggrund af diplomuddannelsen er i gang med at forandre deres undervisning og på den vis arbejder med erhvervsskolereformen blandt andet gennem deres forskellige tilgange til differentiering. Forskelligheden blandt lærerne kan ses som et udtryk for flere forhold. Diversiteten blandt de studerende på DEP er, som nævnt flere gange, meget stor, både hvad angår deres uddannelsesmæssige baggrunde, og hvad angår deres tidligere erhvervs- og undervisnings erfaringer, samt hvad angår de kontekster, de er tilknyttede som undervisere.

Forskellene mellem deres erfaringsverdener, både hvad angår praktiske erfaringer med eleverne, og hvad angår erfaringer med pædagogiske teorier og akademiske tilgange til analyse af undervisning, betyder, at de formodentlig vil relatere sig på vidt forskellige måder til undervisningens indhold. Med udgangspunkt i Eraut kunne man sige, at de anvender forskellige former for viden. Forholdet mellem kodificeret viden og personlig viden viser sig i analyserne af empirien at være komplekst. Man kan diskutere, hvornår der er et sammenfald mellem de to former for viden, og hvornår det er noget forskelligt. Man kan diskutere, hvornår teorier kommer fra en akademisk sammenhæng og er indoptaget i diplomuddannelsen, og hvornår teorier er opstået ud fra en praktisk nødvendighed. Eraut skelner mellem de to ting. Han skriver, at:

“ (...) det manglende match mellem de teorier, man går ind for, og de teorier, der anvendes, er en naturlig konsekvens af den fremherskende dualistiske tilgang til professionel uddannelse. De teorier, man går ind for, er udviklet i uddannelseskontekster og forståelsen af dem belønnes i prøvesystemet (...). Teorier i brug er udviklet separat for at håndtere øjeblikkelige spørgsmål.” (Eraut, 2000 s. 123²)

Analyserne ovenfor viser en sammenhæng mellem de forskellige former for teori og viden, men en sammenhæng, som ikke er entydig og let forklarlig. Det kan være, at informanternes brug af teori skal forstås direkte

2 Forfatterens oversættelse.

i forlængelse af uddannelseskonktesten, det vil sige diplomuddannelsen. Det kan også være, at informanternes brug af begreber i højere grad afspejler en konkret situation på en erhvervsskole, hvor begrebet for informanten er velegnet. Derfor kan der ikke udsiges noget generelt om relationen mellem personlig og kodificeret viden, men dette må basere sig på en tolkning ud fra konteksten.

Analysen ovenfor tyder på, at de to lærere underviser med udgangspunkt i erfaringer, som er knyttet til deres erhverv og uddannelse. Men de reproducerer ikke kun, de udvikler begge undervisning med integration af ny viden fra diplomuddannelsen. Det ser dog ud til, at Charlotte har bedre vilkår for udvikling af sin pædagogiske praksis end Uffe, men hun har også en anden uddannelsesmæssig forudsætning, så den forskellige baggrund kan også her have betydning. Begge lærere har ønsker om og ideer til videre udvikling, så det synes dermed centralt at overveje, hvorledes dette potentiale kan understøttes.

Eraut har, som nævnt, et sociokulturelt og psykologisk udgangspunkt og således et andet udgangspunkt end Bourdieu. Han ser fem sammenhængende stadier i anvendelse af viden fra uddannelse på en arbejdsplads (Eraut, 2004 s. 256):

- at sammenfatte den potentielt relevante viden
- at forstå den nye situation, denne viden skal anvendes i på arbejdspladsen
- at forstå hvilken viden fra uddannelsen, der er relevant på arbejdspladsen
- at transformere denne viden til en ny situation
- at integrere den nye viden med eksisterende viden og færdigheder

Uddannelser vil ifølge Eraut være optaget af punkt et og tre, arbejdspladsen vil tage punkt to for givet og rette nogen opmærksomhed mod punkt tre. Derfor ikke blot ignoreres udfordringerne i forhold til spørgsmålet om, hvordan viden kan omsættes i forståelsen af situationer, samt hvordan den kan integreres med eksisterende viden og færdigheder (jf. punkt fire og fem), men det ligefrem fortrænges (Eraut, 2004 p. 256).

Sammenholdes Erauts forslag til forbedring med casene, ser det ud til, at Charlotte og Uffe vælger tiltag i erhvervsskoleundervisningen ud fra den

viden, de har opnået på diplomuddannelsen. De transformerer viden til en ny situation på erhvervsskoler og integrerer denne med deres tidligere erfaringer. Særligt Uffe gør det dog alene, dvs. uden megen kollegial og organisatorisk understøtning i sin faggruppe, mens Charlotte indgår i et vist kollegialt fællesskab. De to lærere magter altså selv at transformere viden, men bestemte forhold vil kunne understøtte disse processer. For Charlottes vedkommende kunne det dreje sig om bedre vilkår for at kunne arbejde med sine mange ideer, have mulighed for at eksperimentere med andre undervisningsrum og ikke skulle haste fra hold til hold. For Uffes vedkommende kunne det dreje sig om at have fagkolleger med samme pædagogiske og didaktiske viden, så han ikke stod alene. Ligeledes kunne han også have færre praktiske gøremål, som skal nås i undervisningstiden, hvilket ville give ham endnu mere tid til den enkelte elev.

Analysen peger dermed i retning af, at implementering af viden fra DEP, herunder om differentiering, kunne styrkes gennem forskellige understøttende foranstaltninger på arbejdspladsen (Eraut, 2012). Det ville kræve yderligere organisatoriske tiltag på de to erhvervsskoler, så det vil koste tid og dermed penge at understøtte potentialet, men man kan også se det som paradoksalt, at potentialet for udvikling på baggrund af diplomuddannelsen og med henblik på erhvervsskolereformen ikke realiseres fuldt ud. Samtidig er det hensigtsmæssig at have en forståelse for, hvorfor forandringsprocesser kan være træge jf. Bourdieu.

Yderligere vil man også kunne overveje at se på måden, diplomuddannelsen er tilrettelagt på. Som nævnt ovenfor har Dewey, Schön og Kemmis forskellige forslag til, hvorledes der skabes sammenhæng mellem teoretisk læreruddannelse og praksis.

Referencer

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2006) [1970]. *Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. og Wacquant L. J. D. (1996) [1992]. *Refleksiv sociologi: Mål og midler*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. (2007) [1998]. *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzel.
- Carr, W. (1986). Theories of theory and practice. *Journal of philosophy of education* nr. 2, 20, s. 177-186.

- Dewey, J. (1909). The relation of theory to practice in education. The third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education: Part I: *The relation of theory to practice in the education of teachers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Duch, H. (2016). Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærer i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse. *NordYrk*, 6(1), 14-31. DOI: 10.3384/njvet.2242-458X.166114
- Duch, H. & Andreasen, K. E. (2015). Reforming vocational didactics by implementing a new VET teacher education in Denmark: Tensions and challenges reflected in interviews with vocational college teachers. 2 NO 3 *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, s. 195-213. DOI: 10.13152/IJRVET.2.3.5.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology* nr. 70, s. 113-136. DOI: 10.1348/000709900158001.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and the workplace. I: H. Rainbird, A. Fuller, & H. Munro (red.), *Workplace learning in context* (s. 201-221). London: Routledge.
- Eraut, M. (2012). Developing a Broader Approach to Professional Learning. I: McKee, A. & Eraut, M. (red.). *Learning Trajectories, Innovation and Identity for Professional Development* (s. 21-46). Dordrecht: Springer.
- Haastrup, L. & Knudsen, L. E. D. (2015). Theory and practice in the workshop: Using the gaps. *Nordic Psychology* nr. 2, 67 117-135, <http://dx.doi.org/10.1080/19012276.2015.1031959>
- Hansen, R. P. (2013). Håndens maskuline arbejde - problemer og potentiale. Drenges kønsforhandlinger på mekanikeruddannelsen. I: C. H. Jørgensen (red.). *Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne*. Frederiksbjerg: Roskilde Universitetsforlag.
- Helms Jørgensen, C. (red) (2011). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksbjerg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, C. H. (2016). Shifting problems and shifting policies to reduce students' drop-out: the case of vocational education policy in Denmark. I: Bohlinger, S., Dang, K. A. & Klatt, G. (red.), *Education Policy: Mapping the landscape and scope* (s. 325 - 353, Kapitel 14). Peter Lang.

- Jorgensen, E. R. (2005). Four philosophical models of the relation between theory and practice. *Philosophy of Music Education Review* 13(1), 21–36. doi:10.2979/PME.2005.13.1.21.
- Juul, I. (2006). Kompetencebegrebet anskuet ud fra et erhvervspædagogisk perspektiv. *Cursiv*. http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/institutfordidaktik/cursivskriftserie/20061/om-dpu_institutter_curriculumforskning_cursiv_20070122104452_cursiv_2006_nr1.pdf (8/4 2016)
- Kemmis, S. & Smith, T. J. (2007). *Enabling praxis: Challenges for education*. Sense Publishers.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring. I: Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzel.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, Pub. L. No. BEK nr. 367. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=179825>
- Neergaard, H. (2007). *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Nielsen, S. B. & Helms Jørgensen, C. (2013). Drenges vilkår og veje i uddannelserne. I: C. H. Jørgensen (red.). *Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2015). Dropping out and a crisis of trust. *Nordic Psychology*, 67:2, 154-167, DOI: 10.1080/19012276.2015.1028763
- Professionshøjskolerne, University Colleges Denmark (2016). Studieordning for Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik. Hentet 7. oktober, 2016 på <http://diplom.uc-dk.dk/diplomuddannelser/paedagogiske/erhvervsp%C3%A6dagogik.html>
- Regeringen (socialdemokraterne og radikale venstre), venstre, dansk folkeparti, socialistisk folkeparti, konservative folkeparti og liberal alliance (2014). Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser. Aftaletekst mellem regeringen (socialdemokraterne og radikale venstre), venstre, dansk folkeparti, socialistisk folkeparti, konservative folkeparti og liberal alliance. 24/2 2014.
- Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker: Tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Polen, Klim.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016). Bekendtgørelse om diplomuddannelser. BEK nr. 1008 af 29/06/2016.

Undervisningsministeriet (1996). Bekendtgørelse om den pædagogiske uddannelse af lærere ved erhvervsskolerne (Pædagogikum). BEK nr. 677 af 12/7/1996.

6

Hvad virker i indsatsen for unge uden uddannelse og arbejde?

Af Anne Görlich, Niels-Henrik M. Hansen

Introduktion

På trods af årtiers indsats og forskning har andelen af unge, der ikke opnår en ungdomsuddannelse, længe ligget stabilt omkring 10 – 16 pct. af en ungdomsårgang, når dette gøres op 10 år efter grundskolens 9. klasse (f.eks. Pihl, 2015). Det rejser spørgsmålet om, hvorvidt vores forståelse af de faktorer og elementer, der indgår i unges overgange til uddannelse er fyldestgørende, eller om vores blik grundlæggende må ændres? Med udgangspunkt i resultaterne fra evalueringen af en række forsøg med 'Brobygning til uddannelse' for ledige unge under 30 år (Görlich et al., 2016) vil vi i dette bidrag undersøge og diskutere, hvad der virker i forhold til, at disse unge øger chancerne for at gennemføre en ungdomsuddannelse. I arbejdet med analyserne i evalueringen blev det tydeligt, at vores antagelser omkring de faktorer, der indgår i unges overgange til uddannelse, måtte revurderes. Vi var således nødt til at modificere vores forståelse af, hvad 'der virker'. Det handler denne artikel om. Vi vil indledningsvis diskutere forskellige forskningsmæssige perspektiver på de tiltag, løsninger og problematikker, der tegner sig omkring de unge under 30 år, som er uden uddannelse og arbejde. Efterfølgende vil vi beskrive de analytiske resultater, der fremkom i vores evaluering af 'Brobygning til uddannelse', og hvordan arbejdet med disse tvang os til at anlægge et andet tolkningsmæssigt perspektiv. Overordnet vil vi pege på nødvendigheden af en perspektivændring væk fra en fokusering på, hvilke *faktorer* der virker, til hvilke *processer* der virker for at hjælpe unge i uddannelse.

Artiklen falder i tre dele. I den første del vil vi kort se på den historiske baggrund og forskellige forskningsmæssige forståelser af, hvilke faktorer der karakteriserer og påvirker unges overgange. I den anden del vil vi præsentere hovedresultaterne fra evalueringen af brobygning til uddannelse. Disse diskuteres og perspektiveres efterfølgende i den tredje og sidste del.

Unges overgange er et centralt begreb i ungdomsforskningen og samler en række sociologiske, psykologiske og pædagogiske kenediskussioner. Således har man traditionelt anskuet de unge og deres overgang fra barn til voksen som en transformation, hvor barnet og den unge på mange forskellige måder, på forskellige arenaer og ud fra forskellige parametre udvikler sig til fuldgældig samfundsborger (Illeris et al., 2009). I den nyere ungdoms- og uddannelsesforskning bliver overgangsbegrebet dog ofte synonymt med unges over- og indgange specifikt til *uddannelse* og mellem uddannelse og arbejde.

Hvad siger forskningen?

Ser man forskningsmæssigt et par årtier tilbage i tiden, sker der et grundlæggende skift i blikket på de unges overgange i forhold til uddannelse. Hvor man i 1990'erne og 00'erne primært fokuserede på belysning af, hvad der karakteriserer de unge uden uddannelse og arbejde - hvem de er og hvilke barrierer de har i forhold til at gennemføre en ungdomsuddannelse - rettedes blikket fra omkring 2010 på undersøgelsen af, hvilke tiltag og indsatser der virker i arbejdet med at få disse unge enten i uddannelse eller arbejde (Görlich, 2016). Vi skal her lave et kort rids over disse to forskellige perspektiver i forskningen om unge uden uddannelse og arbejde.

Siden slutningen af 1990'erne har der været stor interesse for at belyse relationen mellem de unges situation som hørende til den såkaldte 'rest-gruppe' og den sociale arv, der knytter sig til deres situation. I slutningen af 1990'erne blev et stort forskningsprojekt 'Unge uden uddannelse' (Andreasen et al., 1997) sat i gang af Undervisningsministeriet. Resultaterne herfra peger på en række særlige kendetegn ved de unge i restgruppen. Disse kendetegn var primært, at de unge, der ikke kommer i gang med en ungdomsuddannelse, typisk var unge fra familier med lav indkomst, unge, der har klaret sig fagligt dårligt i skolen, og at en del ikke har taget 9. klasses afgangsprøve. Samme karakteristika fremhæves i andre senere analyser. F.eks. peger Mehlbye m.fl. (2000), Andersen (2005) og Olsen

(2007) samstemmende på, at forældrenes indkomst og uddannelse begge er væsentlige for, om den unge gennemfører en uddannelse. Det indikerer således med al tydelighed, at der fortsat ser ud til at være en væsentlig social ulighed i rekrutteringen til uddannelsessystemet. Således ser man, hvordan en lav grad af uddannelse og lav indkomst hos forældre afspejler sig hos deres børn, som ligeledes opnår en lav grad af uddannelse i forhold til børn, som har forældre med højere uddannelse og højere indkomst. Den sociale arv lever og har i høj grad stadig indflydelse på danske børn og unges uddannelsesmuligheder (Pless, 2009:24).

Samtidig peger analyserne i undersøgelser som disse på en række faktorer, der har betydning for unges overgang til uddannelse. Blandt faktorerne fremhæves det, at denne gruppe af unge har brug for målrettet vejledning om uddannelsesvalg, for undervisning med tætte forbindelser til praksis, klarere relation mellem teori og praksis, øget fokus på praktikpladser, det sociale miljø og de unges almene trivsel. Det er gennemgående ved disse faktorer, at de unge i restgruppen har udbytte af klare rammer og opmærksomhed på deres trivsel indenfor skolens rammer.

En analyse publiceret af Socialforskningsinstituttet i 2005 (Jensen og Jensen, 2005) rummede to interessante pointer, som vi vil fremhæve. Den første er, at gruppen af unge, der ikke formår at gennemføre en ungdomsuddannelse, langt fra er homogen. I stedet må den betragtes som differentieret og sammensat, hvilket ligeledes peger på, at indsatsen for at få dem i uddannelse nødvendigvis må afspejle dette. Samtidig sætter Jensen og Jensen også spørgsmålstegn ved den forskningsmæssige forståelse af implikationerne af forældrenes indkomst og uddannelse for de unges uddannelsesmuligheder. De mener, at det er nødvendigt med fokus på familiernes adfærd og interne kommunikation, idet dette har betydning for, hvorvidt den unge kommer i uddannelse. Derudover peges der på, at en fokusering på den boglige indlæring, det sociale miljø på uddannelserne, de unges trivsel, en forstærket vejledning og opmærksomhed på tilstedeværelsen af praktikpladser kan ses som vigtige, hvis denne gruppe af unge skal hjælpes i uddannelse (Jensen og Jensen, 2005, s. 10ff). Der er således også her fokus på de unges barrierer for uddannelse og på deres behov i forhold til den støtte, man kan iværksætte, for at de kommer videre.

Som nævnt, ses et skift i forskningen omkring 2010. Vendes blikket mod undersøgelser af unge under 30 år, som hverken er i uddannelse eller ar-

bejde, tegner sig et tydeligt billede af, at man i stigende grad interesserer sig for, 'hvad der virker' i forhold til, at de unge kommer i uddannelse eller i arbejde. En stor del af forskningen har karakter af at være forsknings-baseret myndighedsbetjening (Emmeche, 2010). Dette forstået således, at ministerier og andre myndigheder iværksætter konkrete indsatser og igennem forskningsmæssige analyser eller evalueringer af disse forsøger at udpege signifikant virkningsfulde tiltag, der hjælper gruppen af unge i gang med uddannelse. Der er tre aspekter ved denne drejning. *For det første* sker der her en genspejling af den politiske ambition om, at alle unge skal have en uddannelse. Siden 1993 har målsætningen om, at 95% af alle unge skal have en ungdomsuddannelse, præget det politiske fokus indenfor såvel uddannelses- som beskæftigelsespolitik (Görlich, 2016; Pless 2009). Der er således et ganske bastant krav rettet mod unge om, at de skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette præger forskningen, som evaluerer, om dette så faktisk også sker. *For det andet* ses således en forestilling om, at der kan identificeres specifikke og konkrete tiltag, der sikrer en øgning af andelen af unge, der kommer i uddannelse. Der er således en gennemgående tendens til, at man overalt i kommuner og med relativt spredt fægtning iværksætter indsatser baseret på den viden, man lige netop læner sig op ad på det specifikke projekt (Görlich, Stentoft og Katznelson, 2014; Görlich et al., 2011). Endelig er der *for det tredje* en generel og tiltagende enighed om, at der mangler forskning og viden om, 'hvad der virker' (Epinion 2015; Jensen og Andersen, 2012; Bredgaard et al., 2011). Dette skal således ses som udtryk for et behov for en bestemt type af viden, nemlig en effektbaseret viden, der kan udpege specifikt, hvilke indsatser der løfter flest mulige unge, således at de kan gennemføre en ungdomsuddannelse.

Samlet set fremstår en række konklusioner og resultater som gennemgående i de seneste tyve års forskning om, hvad der karakteriserer de unge og spiller en rolle i forhold til deres deltagelse i og gennemførelse af uddannelse. Der er således konsensus på tværs af forskningsprojekter og undersøgelser igennem to årtier om, hvad der er væsentlige faktorer i unges overgange til uddannelse. Det handler om problematiske forhold i familien, om at disse unges læringsmæssige udbytte af folkeskolen ofte er ringe, og at de i forlængelse af dette efterspørger undervisning, der er

praksisrettet, tillige med et særligt behov for opmærksomhed på det sociale miljø på uddannelserne, at det er vanskeligt for disse unge at finde relevante praktikpladser, og at de generelt har behov for særlig opmærksomhed på deres trivsel og målrettet vejledning. Når man således gentagne gange hører, at vi ikke ved nok om de unge, og at vi ikke ved, hvad der virker, skal det ses som konklusioner med modifikationer. Der findes faktisk viden, der både peger på, hvad der karakteriserer de unge, og hvad de efterlyser, men alligevel står vi samme sted i forhold til andelen af unge, der ikke får en uddannelse. Området er komplekst og årsagerne til, at problematikken bliver ved med at eksistere, findes i forhold til forandringer på arbejdsmarkedet, i uddannelse, i familien samt kulturelle forandringer, der betyder, at krav og forventninger til de unge forandrer sig og presser de unge på nye måder.

Dette peger også på nødvendigheden af, at indsatsen for at hjælpe unge i uddannelse må rumme flere dimensioner. Der skal både være fokus på faglige, sociale og personlige forhold samt på muligheden for relevante praktikpladser. Det særlige ved projekterne under 'Brobygning til uddannelse' var, at indsatsen forsøgte at adressere alle disse dimensioner i en samlet indsats for at få unge under 30 år i uddannelse eller arbejde. Det vil vi kigge nærmere på i det næste afsnit, hvor vi beskriver projektet og dets resultater.

Hvad virker i indsatsen for de unge uden uddannelse?

Projektet 'Brobygning til uddannelse' er et ministerielt initiativ, der udsprang af en interesse for at gennemføre en samlet indsats for at hjælpe unge i uddannelse og dermed også for at finde ud af, hvad der virker i indsatser for unge uden uddannelse og arbejde. Dette adskiller sig fra eksempelvis de nævnte undersøgelser fra 1997 og 2005, som gik mere åbent til værks i udforskningen af, hvem de unge er og hvilke problematikker de har. 'Brobygning til uddannelse' er således både det, vi her kalder et praksisprojekt og et forskningsprojekt. Forskningsprojektet er forankret i praksisprojektet og har form af en forskningsbaseret evaluering, hvorfor vi fortløbende anvender begrebet 'evaluering', når der er tale om forskningsprojektet, og 'brobygningsforløb', når der er tale om praksisprojektet.

Metode og ramme

'Brobygning til uddannelse' blev igangsat og finansieret af Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering (STAR) og Undervisningsministeriet i 2013. Der var tale om en række forsøgsprojekter, der havde til formål at understøtte, at 18-30-årige kommer i ordinær uddannelse, og en evaluering af disse. Evalueringen havde til formål at afdække de unges udbytte af deltagelsen samt udpege årsagerne til et evt. udbytte (se Görlich et al., 2014 og 2016 for en beskrivelse af resultaterne).

Der var tale om 12 brobygningsforløb, der geografisk er spredt over hele landet på forskellige uddannelsesinstitutioner. Der er dog en fælles ramme for alle projekterne, som indeholder følgende elementer, som vil blive beskrevet uddybende nedenfor:

- Uddannelsespålæg som ramme for visitation af unge.
- En fælles uddannelsesplan.
- Screening af læse-, skrive- og regnefærdigheder og tilbud til de unge om FVU-undervisning.
- Én kontaktperson i kommunen.
- Lokalisering i ordinære uddannelsesmiljøer, typisk på erhvervsskolerne.
- Fast skema med meningsfulde aktiviteter og progression.
- Løbende optag og udslusning.
- Én gennemgående mentor, der holder tæt kontakt og hjælper den unge. Mentoren slipper tidligst den unge, når den unge har opnået en praktikplads.
- Individuel praktikpladsstøtte.
- Plan B for unge, der ikke passer ind i brobygningsforløbet.

Den fælles ramme omkring brobygningsforløbene dækker således mange af de områder, der forskningsmæssigt er udpeget som centrale faktorer i unges overgange til uddannelse. Projekterne er designet således, at de adresserer et bredt spektrum af de unges problemstillinger, uanset om det drejer sig om faglige, sociale, personlige forhold eller manglen på relevante praktikpladser. Dette lægger således op til, at vi i evalueringen ser nærmere på, hvilke af faktorerne, der har betydning, og hvorfor.

Det empiriske materiale, som evalueringen af brobygningsforløbene er baseret på, indeholder følgende datamateriale:

Registerdata for 2397 deltagere (plus for en tilsvarende gruppe unge, der ikke har deltaget, men som benyttes som kontrolgruppe). Der er tale om data på alle deltagerne i brobygningsforløbene samt data på unge, der er sammenlignelige med deltagerne, men som ikke har deltaget i et brobygningsforløb. Disse data udgør grundlaget for effektanalysen af forsøget, hvor det undersøges om deltagerne i brobygningsforløbene har en højere uddannelsestilbøjelighed end en tilsvarende gruppe, der ikke har været igennem et brobygningsforløb.

Spørgeskemaundersøgelse i form af fire spørgeskemaer i alt. To, som deltagerne har besvaret ved start (N=1890) og slut (N=959) på forløbene. Og yderligere to, omhandlende de unge, som de unges mentorer har besvaret ved de unges opstart (N=2055) og afslutning (N=1703) af forløbene. Besvarelsene af disse spørgeskemaer giver et indblik i de unges oplevelse af forløbene og deres selvvaluerede udbytte. Disse er blevet anvendt til at belyse de faktorer, der indvirker på effekten af deltagelsen – altså om de unge kommer videre i uddannelse.

Interviews i form af: 19 fokusgruppeinterviews med i alt 115 unge gennemført på et udvalg af de deltagende skoler; 7 fokusgruppeinterviews med deltagelse af 36 fagpersoner, der har været tilknyttet projekterne (som lærere, mentorer, vejledere m.m.); interviews med 9 fagpersoner lærere, mentorer, vejledere m.m.).

Desuden er der foretaget omkring 100 timers *observation* af hverdagen og undervisningen. Observationerne er fordelt på 12 forskellige deltagende uddannelsesinstitutioner.

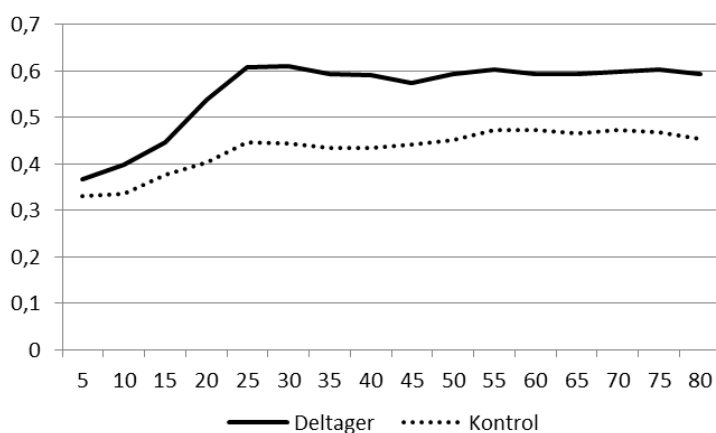
Det empiriske grundlag er omfattende og giver et solidt grundlag for at gennemføre forskellige former for analyser, der kobler både kvantitative og kvalitative elementer. Det er derfor muligt at se på effekten af indsatsen – igennem spørgsmål om, *hvor mange* der kommer i uddannelse efter deltagelse i brobygningsforløbet – samt se på, *hvorfor* denne effekt viser sig, og *hvordan* de unge oplever deltagelsen i brobygningsforløbene. For eksempel har vi koblet besvarelses i to spørgeskemaer, hvori de unge og deres mentorer vurderer brobygningsforløbene, til registerdata, der viser, hvad de unge laver efter brobygningsforløbene. Dermed bliver det muligt at sammenkoble de unges og mentorernes vurdering af brobygningsforløbene med det sene-

re udbytte og analytisk undersøge, hvilke faktorer der ser ud til at have indflydelse på de unges senere status, efter brobygningsforløbenes afslutning.

Resultater

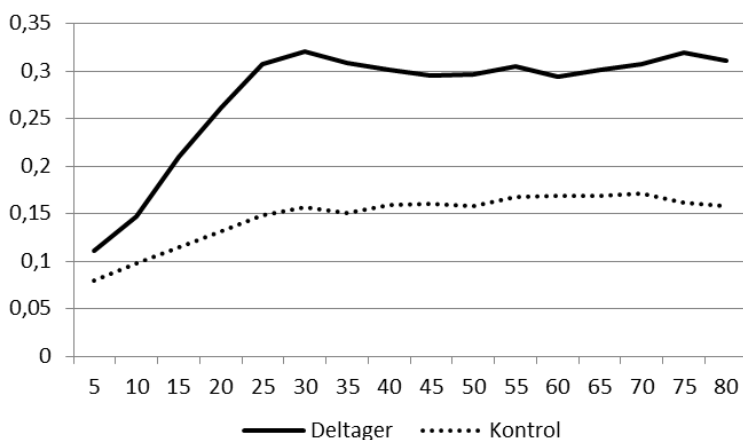
I analyserne af effekten af brobygningsforløbene er deltagerne uddannelsestilbøjelighed - målt som andelen af deltagerne, der har påbegyndt uddannelse efter deltagelsen i et af projektets 12 brobygningsforløb - blevet sammenlignet med en tilsvarende gruppe unge, der ikke har deltaget i brobygningsforløbene. Dette er nødvendigt for at kunne identificere, om deltagelsen i forløbene havde en positiv effekt på de unges overgang til uddannelse. Dette kan opgøres på flere måder. Vi vil i det følgende præsentere to opgørelser. En, der viser andelen af unge, der begynder på en ungdomsuddannelse (figur 1) og en, der specifikt viser andelen, der begynder i et grundforløb på EUD-området (figur 2).

Andel i uddannelse



Figur 1. Andelen af deltagerne, der er i uddannelse efter afsluttet brobygningsløb. Sammenlignet med en kontrolgruppe, der ikke har gennemført et brobygningsforløb, men som i øvrigt (på registerniveau) ligner de unge, der har gennemført et brobygningsforløb. Den vandrette akse angiver antal uger efter afsluttet brobygningsforløb. Den lodrette akse angiver andel (i procent) i uddannelse.

Andel i grundforløb



Figur 2. Andelen af deltagerne, der er i uddannelse (på et grundforløb) efter afsluttet brobygningsforløb. Sammenlignet med en kontrolgruppe, der ikke har gennemført et brobygningsforløb, men som i øvrigt (på registerniveau) ligner de unge, der har gennemført et brobygningsforløb. Den vandrette akse angiver antal uger efter afsluttet brobygningsforløb. Den lodrette akse angiver andel (i procent) i et grundforløb.

Figur 1 og 2 indikerer begge, at der er en positiv effekt på de unges uddannelsestilbøjelighed igennem deres deltagelse i brobygningsindsatsen. Effekten er i størrelsesordenen 12-16 procentpoint og er statistisk signifikant. Tallene peger på, at de unges deltagelse i brobygningsforløbene har en positiv effekt, da det øger chancen for, at de efter afslutningen af forløbene faktisk kommer i uddannelse. Forløbene har dermed den ønskede effekt. Men hvor effektanalysen siger noget om, hvor store andele af de unge, der kommer i uddannelse som resultat af deltagelse i brobygningsforløbene, siger den ikke noget om, *hvorfor* forløbene virker for de unge.

For at kunne svare på, hvordan man vil kunne forstå det, at forløbene har denne effekt, har vi gennemført en række analyser af, hvilke elementer ved de unges deltagelse der synes at spille en rolle. Idet alle de deltagende unge havde en mentor, er resultaterne fra analysen suppleret med mentorerens vurdering af de unges deltagelse. Disse analyser er tillige koblet

til kvalitative analyser af interviews med de unge selv, interviews med de tilknyttede fagpersoner (lærere, mentorer, vejledere, socialrådgiver m.fl.) og vores observationer. Dette led i analysen var præget af en række antagelser om, hvilke elementer, der har betydning for de unges udbytte. F.eks. er det i de kvalitative interviews tydeligt, at de unge har meget positivt at sige om mentorstøtten i forløbene, og vi forventede derfor, at mentordelen ville 'slå positivt ud'. Altså, at det ville være tydeligt i de statistiske analyser, at de unge tillagde mentorer og den relationelle støtte så stor betydning, at de ville angive dette som hovedårsagen til, at de er kommet videre. Vi ville dermed kunne udpege mentorindsatsen som 'det, der virker', hvilket ville være samstemmende med resultater fra andre effektstudier (f.eks. Svarer et al. 2014). Dette var imidlertid ikke tilfældet.

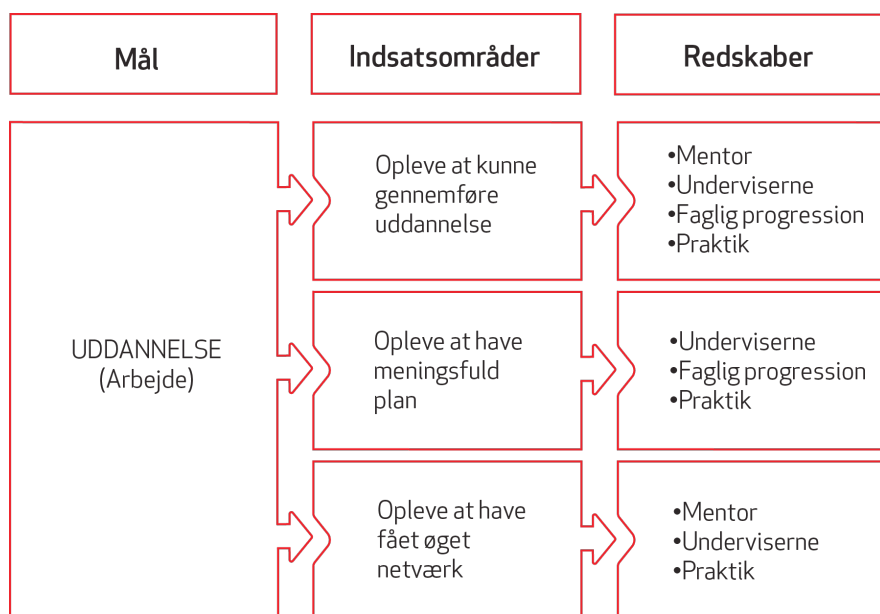
Analysen fremviste et noget mere komplekst billede end forventet. I stedet for at udpege en eller to *faktorer* som betydningsfuldt for, om de unge via deres deltagelse i projektet kommer i uddannelse, er det bestemte *processer*, der viste sig at være udslagsgivende og ikke de enkelte faktorer i sig selv. Vi vil kort gennemgå vores analyse for at skitsere dette yderligere.

I analysen har vi koblet de unges besvarelse af deres selvvaluerede udbytte ved deltagelsen i brobygningsforløbet med deres senere uddannelsesmæssige status op til 80 uger efter det afsluttede brobygningsforløb. Det muliggør en analyse af de faktorer, der statistisk set har betydning for den uddannelsesmæssige status. Denne analyse identificerer tre faktorer:

- 1 At den unge oplever at være klar til at gennemføre en uddannelse. Der er ifølge analysen 6,4 gange så stor chance for at være i uddannelse eller arbejde, hvis de unge angiver, at de 'kan gennemføre en uddannelse', og 3,3 gange så stor chance, hvis de angiver, at de 'ikke ved, om de kan gennemføre uddannelse' (altså at de er i tvivl, men ikke angiver, at de ikke kan gennemføre en uddannelse). Denne effekt understøttes af, at odds øges 1,4 gange, hvis de unge angiver, at de er 'klar til at komme videre'
- 2 At den unge ligeledes oplever, at være afklaret med valg af uddannelse. De unge, der angiver, at de er 'blevet afklaret', har 1,3 gange så stor sandsynlighed for at være i uddannelse/arbejde end dem, der ikke er afklaret.

- 3 At de unge oplever, at have fået et bedre netværk. At de unge angiver, at de har fået et bedre netværk, øger odds med 1,7 gange for, at de er i uddannelse eller arbejde.

Dette er et interessant analytisk resultat – og overraskende. Vi havde som nævnt forventninger om, at f.eks. forholdet til og brugen af mentoren ville have en markant betydning for den unge, men dette trådte ikke frem som signifikant i analysen. Det samme gjorde sig gældende for en række af de andre faktorer, man traditionelt har fokus på i unges overgange – faglig progression, motivation for uddannelse, trivsel osv. Det efterlod os tolkningsmæssigt udfordrede, og vi måtte flytte det analytiske fokus. Det gjorde vi ved at undersøge, hvordan disse tre ovennævnte faktorer spiller sammen med de værktøjer, som brobygningsprojekterne havde til rådig-



Figur 3. Det centrale i modellen er koblingen mellem de konkrete redskaber og iværksættelsen af de processer, som gør en forskel for, om de unge starter og bliver på en ordinær ungdomsuddannelse. For at vise, hvordan skiftet i fokus fra faktorer, der virker, til processer, der virker, kan berige perspektivet på unges overgange, vil vi i det følgende beskrive modellen mere detaljeret.

hed. Specifikt foretog vi en analytisk kobling mellem de unges oplevelse af progression på brobygningsforløbene og de redskaber, som brobygningsforløbene qua deres fælles grundlag trak på. Det åbner for en indsigt i, hvad der virker, og hvorfor det virker, set både fra de unges og fagpersonernes perspektiv. Vi har skitseret dette i modellen på forrige side (Figur 3), som aftegner de analytiske koblinger mellem resultaterne af den statistiske analyse, projekternes redskaber og målet om at understøtte den bedst mulige overgang til uddannelse.

Den unge oplever at kunne gennemføre en uddannelse

Hvis den unge oplever at være klar til at gennemføre en uddannelse, efter brobygningsforløbet er afsluttet, øges chancen for, at den unge rent faktisk også starter i uddannelse. Denne faktor vejer tungest i den statistiske analyse og placerer således den proces som central i de unges overgang til uddannelse. Det er et resultat, som forskningsmæssigt vækker genklang. Bandura (1997) peger på, at unges tro på egne evner er central for deres uddannelsesforløb. Banduras pointe er, at de unge ikke har meget incitament til at handle, hvis de ikke tror, at de kan opnå de ønskede mål via deres handlinger. På den måde peger dette resultat på, at det er væsentligt, at de unge tror på og oplever en mestring – at de har de nødvendige forudsætninger og muligheder for at træffe valg/gennemføre handlinger, der kan flytte dem i den retning, de ønsker. Analytisk finder vi, at dette handler om de unges tillid til egen formåen og ikke mindst også tilliden til uddannelsessystemet. I den forbindelse kan man tale om uddannelsestillid (Görlich og Katznelson, 2013) ud fra en tanke om, at tillid opstår i relationelle processer. Det er således et skift fra fokus på selvtillid hos den enkelte til spillet mellem den unge og faglige og sociale uddannelsesmiljøer som betydningsfuldt for den unges tro på at kunne klare sig i uddannelsessystemet.

I den kvalitative analyse af materialet peger de unge også på, at det handler om at være fagligt klædt på til at gennemføre en uddannelse. Faglige kompetencer indebærer, at de unge oplever, at de har de nødvendige faglige kompetencer og eksamener. Men deres faglighed hænger tillige sammen med, at de oplever at være rustet til at kunne indgå i de sociale sammenhænge på en uddannelse, og derudover også er emotionelt klar, dvs. at de selv oplever, at de psykisk er rustet til at håndtere at møde op på en uddannelse og modtage undervisning. Dertil kommer en række faktorer, der er

mindre i omfang, men dog har væsentlig betydning for nogle, nemlig at der er styr på ydre forhold som f.eks. bolig, økonomi og familiære problemer.

Den unge oplever at have en meningsfuld uddannelsesplan

Den statistiske analyse peger også på, at de unge, der er blevet afklaret i relation til uddannelse, og selv oplever at have en plan for, hvad de skal lave fremover, har en større chance for at være i uddannelse efter brobygningsforløbet. Det har således stor betydning, at de unge selv oplever, at de har en meningsfuld plan både i relation til, hvor de er nu, og hvor de bevæger sig hen. Dette hænger sammen med den store usikkerhed, de unge oplever at have i forbindelse med deres vej i og gennem uddannelsessystemet. Mange unge oplever en omfattende forvirring og grundlæggende tvivl om deres vej videre. De bærer samtidigt ofte på en tung bagage i form af erfaringer med tidligere projekter, afbrudte ungdomsuddannelser, forberedende forløb og perioder med ledighed. Det efterlader dem i en situation, hvor de i meget høj grad er afsøgende i forhold til, hvad de skal, og hvordan de passer ind i det mål – både nu og på sigt. Dette er disse unge ikke ene om. Mange elever på ungdomsuddannelserne kæmper generelt med at skabe mening og sammenhæng i deres uddannelse og fag (Pless et al., 2015), lige som elever generelt på EUD-området efterspørger det at kunne drage klare koblinger mellem deres uddannelse og de efterfølgende erhvervsperspektiver. Der efterspørges med andre ord en tydelighed og klarhed over det, man laver nu, og hvad det fører til (Hutters & Lundby, 2015). De unge efterspørger således tydelige forbindelser mellem deres nuværende aktivitet og deres fremtidige mål. På brobygningsforløbene får de unge mulighed for både at indgå i processer, der løsriver dem fra den fastlåste situation, som en del oplever at være i, og de får mulighed for via uddannelsespraktikker konkret at afprøve forskellige uddannelser. Når de samtidig hermed via mentoren og underviserne reflekterer over dette i forhold til sig selv, deres kompetencer og muligheder, vil de opleve, at den plan, de formulerer, reelt 'kan slå rødder' for dem: De har erfaringer med, at planen 'løber af med dem', så at sige, fordi kravet om uddannelse har presset dem til at træffe valg, som måske ikke var baseret på grundige overvejelser, men mere havde karakter af at være spontane beslutninger om at flytte sig et sted hen. Med brobygningsforløbene oplever de unge i

modsatning hertil at have fået tid og rum til at foretage nogle mere grundige overvejelser, konkret at afprøve forskellige uddannelser og dermed at foretage et mere rodfæstet valg. Dette ser således ud til 'at virke' for de unges deltagelse i uddannelse.

At den unge får et bredere netværk

Den tredje væsentlige faktor i analysen af, hvad der har betydning for de unges udbytte, er, at de unge, der oplever, at de har fået et bedre netværk som udbytte af deltagelsen i brobygningsforløbene, har højere chance for efterfølgende at være i uddannelse. Det peger på vigtigheden af at etablere faglige og sociale netværk omkring den enkelte unge, da det medvirker til at understøtte deres overgang til uddannelse. Netværk skal i denne forbindelse opfattes både som relationerne til de andre unge på forløbene, mentorerne og som fagligt netværk i form af personer på praktikstederne, i 'snusepraktikkerne' og andre fagpersoner, som de unge kommer i berøring med. Igen understreger dette resultat det vigtige i at flytte blikket væk fra de enkeltstående faktorer og i stedet fokusere på de processer, de unge indgår i – her de relationelle processer, der understøtter de unges overgange til uddannelse. Dette tillader, at man får øje for, hvordan overgange finder sted i et samspil mellem den enkelte unge og vedkommendes omgivelser, i dette tilfælde i form af både fagpersoner, andre unge og faglige netværk.

Det er tillige en vigtig pointe, at hverken indsatsområder eller redskaber kan stå alene. Udbyttet fremkommer i koblingen mellem de unge og de processer, de indgår i samt de redskaber, der understøtter processen imod at få de unge videre i uddannelse. Man skal med andre ord have et blik for samspillet og hvorledes elementerne i fællesskab understøtter de unges processer. Ofte er der en tendens til at fokusere på redskaberne alene, og ikke de sammenhænge, de indgår i. Med dette forbehold i baghovedet vil vi i det følgende se nærmere på en række af de redskaber, der er blevet anvendt i brobygningsforløbene.

Redskab: Mentor

Det helt centrale redskab i brobygningsforløbene er mentoren. I udgangspunktet er mentorens fokus rettet mod de ikke-uddannelsesrelaterede problematikker. Det kan f.eks. være, at den unge har svært ved komme op om morgenen, skal have hjælp til at søge bolig, udfylde dokumenter,

betale regninger etc. Dette gør sig gældende, men det fremhæves også, at mentorens væsentligste bidrag er etableringen af, hvad man kan kalde for det 'trygge og anerkendende rum'. Dette er grundlaget for alle andre aktiviteter, der finder sted på brobygningsforløbene. Det er essentielt, da mange af de unge møder op på forløbene med dårlige erfaringer med uddannelse, lavt selvværd, manglende selvtillid og andre former for tung bagage (som f.eks. psykiske problemstillinger). Mentoren er således vigtig for de unges processer, når det gælder om at blive klar til overgangen til uddannelse, fordi relationen mellem mentor og den unge kan åbne op for nye muligheder og perspektiver, der kan facilitere den unges afklarings- og forandringsproces. I praksis har mentorerne også funktion af undervisere, således at de dækker begge funktioner, men i denne analyse er det funktionen som mentor, der spiller den væsentligste rolle.

Redskab: Muligheden for praktik

Et andet centralt redskab er muligheden for at komme i uddannelsespraktik. De unge har haft mulighed for at komme i praktik på en række grundforløb på erhvervsskolerne, hvor de har kunnet 'snuse' til faget eller uddannelsen. Praktikforløbene har hjulpet de unge til at få afklaret deres uddannelsesmæssige muligheder, hvilket understøtter de unges planlægning. Praktikken medvirker også til at give de unge et større netværk. Praktikforløbene er gode for de unge på flere planer. For det første fungerer de afklarende for, hvilket for det andet motiverer generelt, fordi det giver en retning, jf. pointen om vigtigheden af, at de unge har en plan at følge. For det tredje giver praktikken mulighed for at teste om uddannelsen/fagene er noget for dem. Derudover kan den fungere som katalysator for mere generelle overvejelser om deres faglige interesseområder og kompetencer. Og endelig – for det fjerde – får de adgang til et netværk på erhvervsuddannelserne i kraft af kontakten til underviserne.

Redskab: Oplevelsen af faglig progression

De unges oplevelse af, at faglig udvikling er vigtigt, ses i analyserne som væsentligt i forhold til at understøtte den proces, hvorved de unge udvikler oplevelsen af at være klar til uddannelse. Undervisningen på forløbene har været centreret omkring, hvad man kan kalde almindelige uddannelseskompetencer, herunder også de unges personlige udvikling og samfundsdeltagelse.

De unge fremhæver det i interviewene som centralt, at undervisningen er afvekslende, at den ikke er for boglig, at der er praktiske øvelser, at den er inddragende - dvs. at de unge har mulighed for at påvirke aktiviteterne og kan vælge mellem forskellige aktiviteter - at undervisningen er præget af en ligeværdig relation mellem underviser og elever, samt at underviseren tager afsæt i det nære og genkendelige. Der er et overlap mellem disse unges ønsker til engagerende undervisning, og hvad der mere generelt forskningsmæssigt peges på er 'god undervisning'. De unge fremhæver de samme forhold som udpeges i andre undersøgelser, der konkluderer, at elever lærer bedst, når der er en god stemning i klassen, undervisningen er afvekslende, og der bruges eksempler fra virkeligheden (Hutters m.fl., 2013; Louw, 2013).

Samlet set peger indsatsområder og redskaber i denne model altså på *processuelle* faktorer som det, der virker, for at unge uden uddannelse og arbejde kommer tættere på ordinær uddannelse. Og de centrale redskaber til understøttelse af disse processer er mentorstøtte, 'snusepraktikker' og oplevelsen af faglig progression. Det, 'der virker', er ifølge vores analyse således, at de unge selv oplever at være klar til uddannelse, at de selv oplever at have en (rodfæstet) plan, og at de oplever at have fået et bedre netværk. Det er dermed det, vi peger på som betydningsfuldt i indsatserne for, at unge uden uddannelse og arbejde kommer nærmere på at mestre overgangen til det ordinære uddannelsessystem og ikke falder fra det valgte forløb.

Til slut vil vi dvæle ved de unges forskelligheder som betydningsfuldt for udfaldet af analyserne. Først skal det nævnes, at vi på baggrund af ovenstående analyser ikke kan sige noget om, hvad der sker for de unge, der ikke får udbytte af forløbene, og dermed kan vi heller ikke sige noget om, hvad der *ikke* virker for de unge, der ikke kommer i uddannelse (se Görlich, 2016, for analyser af dette). Dernæst skal vi gentage, at de unge på brobygningsforløbene er en meget sammensat gruppe, hvilket er vigtigt at tage højde for. For at vise betydningen af dette, vil vi her inddrage nogle analytiske refleksioner over denne sammensatte gruppe, som er fremkommet i analysearbejdet af datamaterialet fra brobygning til uddannelse. Vi peger her på fire forskellige måder, unge reagerer på og interagerer med de samfundsmæssige vilkår, der væver sig ind i de unges overgange mellem uddannelse og arbejde (Görlich og Katznelson, 2015). Vi kan her skelne mellem fire forskellige karakteristika, der har betydning for de unges

uddannelsesvalg og -forløb. For det første er der en gruppe unge, der er *motiverede for arbejde*, men som har svært ved at få fodfæste på arbejdsmarkedet, og som med samfundets fokusering på uddannelse som det eneste mulige perspektiv skal motiveres for uddannelse. For det andet er der unge, som kan beskrives som *desorienterede* og som oplever uddannelsessystemet som ugennemsigtigt og uoverskueligt og har en søgende, nærmest orienteringsløs tilgang til uddannelse. For det tredje er der tale om unge med *diagnose-udfordringer*, som har diagnoser enten stillet af det psykiatriske system eller mere 'symbolske' diagnoser, hvor de unges omtales i diagnostiske termer. Dette afspejler en tendens til at diagnostisering, så at sige, rykker ind i uddannelsessystemet og individualiserer en adfærd, som førhen var koblet til sociale forståelser. For det fjerde er der tale om unge, der er karakteriseret ved en vis *psykisk sårbarhed*. Disse unge er fagligt kompetente, men har måttet afbryde deres uddannelse, fordi de reagerer på et uoverkommeligt pres fra tests, eksamen og karakterer koblet til en mere generel ungdomskulturel udvikling, hvor de unge søger imod perfektion og præstation - ikke alene i uddannelsessystemet, men på en række livsarenaer - hvilket samlet set giver et stort pres på den enkelte unge, som disse unge altså har svært ved at klare.

I forhold til forståelsen af overgange i uddannelsessystemet peger disse analyser på, at man er nødt til at tage højde for de unges forskellige måder at navigere i forhold til uddannelse, hvilket udfordrer brobygningsforløbene på forskellig vis. En ung, der er desorienteret, og som har vanskeligt ved at gennemskue sin videre vej i uddannelsessystemet, kræver en anden form for hjælp og støtte end den unge, hvor det er psykiske problemer, der er det centrale. Dette er medvirkende til, at vi ikke kan pege på konkrete faktorer som virkningsfulde, men i stedet for på mere generelle processer.

Konklusion og diskussion

I dette bidrag har vi forsøgt at udfordre den klassiske tænkning, hvad angår unge uden uddannelse og arbejde, deres overgange til uddannelse og hvad der spiller en rolle heri. Vi har med afsæt i en stor empirisk forskningsbaseret evaluering af projektet 'Brobygning til uddannelse' peget på en forskningsmæssig perspektivændring. Resultaterne fra denne viser, at man med fordel kan flytte det forskningsmæssige perspektiv fra udpeg-

ningen af enkeltfaktorer til et perspektiv, hvor de processer, der hjælper de unge til at komme i uddannelse, bliver de centrale elementer.

Vi har på baggrund af analysen fremhævet tre typer processer og analyseret, hvorledes disse understøttes af traditionelle værktøjer, såsom brugen af mentorer, undervisning, praktik osv. Resultaterne fra evalueringen af projektet 'Brobygning til uddannelse' peger på, at de unge har behov for at opleve sig klar til at gennemføre en uddannelse, at de har behov for vejledning og afklaring med henblik på at kunne planlægge, og at de har behov for bedre netværk som forudsætning for deres uddannelsesdeltagelse.

Som nævnt repræsenterer dette et brud med en tankegang, hvor fokus er på at udpege enkelte faktorer, som for eksempel mentorordning, som særligt effektive eller betydningsfulde og dermed væsentlige i indsatsen for at sikre de bedst mulige overgange til uddannelse for unge. Der er således tale om et opgør med en sådan tilgang, idet fokuseringen på enkeltfaktorer og deres effekt tillige også har den uheldige bi-effekt, at det potentielt skygger for kompleksiteten i de unges transitionsprocesser, og de forudsætninger, de indgår i disse med. Et sådant fokus risikerer for det første at simplificere komplekse problemstillinger, og i forsøget på at identificere disse enkeltstående faktorer for det andet at ramme et mål, der måske allerede er forældet. Man er således nødt til at have som udgangspunkt, at der er tale om en sammensat gruppe af unge med mange forskellige problemstillinger, samt at disse problemstillinger er dynamiske og løbende ændrer sig. Dermed får man også blik for de processer, der er centrale for, at de unge oplever, at de kan blive i stand til at begynde på en relevant uddannelse. Forskellige unge kan/vil kræve forskellige former for indsatser for at understøtte disse processer og dermed åbnes blikket for kompleksiteten i de unges processer og situation. Vi har forsøgt at skitsere en model, der giver mulighed for at vurdere både velkendte og nye værktøjer i forhold til, hvordan de understøtter de unge uden uddannelse i deres overgang til uddannelse og dermed giver mulighed for at tilrettelægge tilbud, der passer til de unges aktuelle behov og de konkrete omstændigheder.

Referencer

Andersen, D. (2005). *4 år efter grundskolen. 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*, København: AKF Forlaget.

- Andreasen, L.B, Jensen, T.P, Larsen, K.H, Mogensen, K.B, Bøg, M, Jensen, A, Nielsen, M.B. (1997). *Unge uden uddannelse*. København: AKF Forlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change*. I: *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bredgaard, T., Jørgensen, H. H., Madsen, R., Dahl, M. R., & Hansen, C. (2011). *Hvad virker i aktiveringsindsatsen?* New Insight, lokaliseret 14.01.2016 fra: http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_76383/cf_202/Hvad_virker_i_aktiveringsindsatsen.PDF.
- Emmeche, C. (2010). Fra videnskab til forskning – om presset mod videnskabens normer. S. 25-41 i Emmeche, C., & Faye, J. (2010), *Hvad er forskning? Normer, videnskab og samfund*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Epinion (2015). *Desk research af danske studier om restgruppen*. Lokaliseret 2016 fra: <http://uvm.dk/Om-os/Organisationen-i-ministeriet/Raad-og-naevn/Raadet-for-Ungdomsuddannelser/RUU-anbefalinger-og-undersogelser>.
- Görlich, A. (2016). *Uden uddannelse og arbejde: Unges tilblivelser i komplekse transitioner*, Ph.d.-afhandling, Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.
- Görlich, A. & Katznelson, N. (2013). Er selvtillid nok – betydningen af tillid i fastholdelsen af unge i uddannelse, *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 15.3, 24-40.
- Görlich, A., Stentoft, M. & Katznelson, N. (2014). *Fra problemer til mirakler - unges forandrings- og læreprocesser i Skive Kommune*, Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.
- Görlich, A. & Katznelson, N. (2015). Educational trust: relational and structural perspectives on young people on the margins of the education system. *Educational Research*, Vol. 57, (2): 201-215.
- Görlich, A., Katznelson, N., Hansen, N.H.M, Svarer, M., Rosholm, M. (2016). *Hvad virker? Ledige unges vej til uddannelse og arbejde; Evaluering af Brobygning til uddannelse*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N. & Olsen, P. (2011). *Hvem er de unge ledige? – unge uden uddannelse og arbejde i Faxe Kommune*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Hutters, C. & Lundby, A. (2015). *Redskab til vurdering og evaluering af gymnasieelevers progression i forhold til karrierekompetencer*. København: Center for Ungdomsforskning.

- Hutters, C., Nielsen, M.L. & Görlich, A. (2013). *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne - Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?* København: Center for Ungdomsforskning.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Simonsen, B. & Sørensen, N. U. (2009). *Ungdomsliv. Mellem individualisering og standardisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, T. P., & Andersen, H. L. (2012). *Virker aktivering for udsatte unge? En vidensopsamling om effekten af beskæftigelsesindsatser rettet mod udsatte unge*. København: KORA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Jensen, U.H. & Jensen, T.P. (2005). *Unge uden uddannelse – hvem er de og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* København: SFI.
- Louw, A. (2013). *Indgang og adgang på erhvervsuddannelserne. Analyse af tømrerelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet*. Ph.d.-afhandling, The Graduate school of Arts og Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Mehlbye, J. m.fl. (2000). *Et frit valg? Unges overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne – om danske unge og unge fra etniske minoriteter*. København: AKF.
- Olsen, L. (2007). *Den nye ulighed*. København: Gyldendal.
- Pihl, M. D. (2015). *Færre unge kan se frem til at få en uddannelse*. Arbejdernes Erhvervsråd.
- Pless, M. (2009). *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet, DPU.
- Pless, M. m.fl. (2015). *Unge motivation i udskolingen: Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag (Ungdomsliv nr. 2).
- Svarer, M., Rosholm, M., Havn, L. (2014). *Evaluerings af mentorindsats til unge uden uddannelse og job*. Aarhus: Rambøll.

Uddannelsesparathed og unge uden uddannelse

Af Ulla Højmark Jensen

Indledning

Gennem de sidste årtier har der i Danmark været politisk fokus på, hvordan man kan få flere unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette kom i 1990'erne til udtryk under "uddannelse til alle"-parolen, og i 2000'erne i relation til 95-pct.-målsætningen. I starten af 2017 fremsatte regeringen forslag om Forberedende Grunduddannelse (jf. introduktionskapitlet) og i den forbindelse lægges vægt på, at de unge skal have en ungdomsuddannelse **eller** opnå tilknytning til arbejdsmarkedet (Undervisningsministeriet, 2017). Vi er i en overgangsperiode, hvor der tilsyneladende stadig er fokus på, at de unge skal have en ungdomsuddannelse, men hvor flere forskellige tendenser gør sig gældende i de initiativer, der tages. Eksempelvis er der øget fokus på, at uddannelser skal knyttes til arbejdsmarkedets efterspørgsel. Som noget relativt nyt er der også indført adgangsbegrænsning mellem grundskoleniveauet og ungdomsuddannelserne. De unge skal nu vurderes uddannelsesparate, før de har mulighed for at påbegynde en ønsket ungdomsuddannelse (Undervisningsministeriet, 2016a). I 2015 blev mere end hver fjerde elev (27 pct.) i grundskolens 8. klasse vurderet til at være 'ikke-parat' til at fortsætte på den ungdomsuddannelse, de ønskede efter 9. klasse (Undervisningsministeriet, 2016b).

Det er skolelederen, der er ansvarlig for, at der udarbejdes en uddannelsesparathedsvurdering (Retsinformation, 2014), også kaldet UPV, men i praksis er det elevernes teamlærer og deres UU-vejleder, der foretager

vurderingen. Uddannelsesparathedsvurderingerne foretages på baggrund af elevernes faglige, sociale og personlige forudsætninger. Der har tidligere været en praksis på skolerne, hvor man ikke anbefalede de unge med karaktergennemsnit under 4 at starte på en gymnasial uddannelse (se f.eks. Berlingske 2014), men nu beder man også lærere/vejledere om at vurdere de unge på deres sociale og personlige fremtræden. På ministeriets hjemmeside står således, at UPV'en skal bygge på følgende:

"Faglige forudsætninger. I 8. klasse vurderes elever at være uddannelsesparate, når de har et gennemsnit på mindst 4 af standpunktskarakterer, der gives i folkeskolen. I 9. og 10. klasse vurderes eleven i forhold til de ønskede uddannelser. For elever, der ønsker en erhvervsuddannelse, skal gennemsnittet af standpunktskarakterer for hvert af fagene dansk og matematik være mindst 02. For elever, der ønsker en gymnasial uddannelse, indgår elevens standpunkts- og prøvekarakterer i grundlaget for de faglige forudsætninger.

Personlige forudsætninger vurderes inden for fem fokusområder: Selvstændighed, motivation, ansvarlighed, mødestabilitet og valgparathed.

Sociale forudsætninger vurderes inden for tre fokusområder: Samarbejdsevne, respekt og tolerance." (Undervisningsministeriet, 2016a)

Baggrunden for introduktionen af UPV er ikke tydelig, og det er svært at finde videnskabelig eller empirisk funderet afsæt herfor. Der ligger ikke entydige forskningsresultater, der viser, at de udvalgte nøglebegreber er de mest centrale i forhold til at gennemføre en uddannelse. Og der findes heller ikke nogle forskningsbaserede resultater i forhold til, på hvilken måde og hvordan lærerne og vejlederne kan afgøre, om en ung f.eks. besidder ansvarlighed og respektfuldhed i en sådan grad, at de vil kunne gennemføre en ungdomsuddannelse. Nøglebegreberne i UPV fremstår i høj grad som en konstruktion, der har et praksisrelateret common-sense afsæt, og den praksis, der er omkring UPV og brugen af nøglebegreberne ser ud til at trække på dominerende forståelser af, hvad uddannelsesparathed kan siges at være (se f.eks. Jensen og Pedersen, 2016).

Dette rejser flere spørgsmål, bl.a. i forhold til gennemsigtighed, kontrolbarhed og retfærdighed, og man kan stille spørgsmål til, hvordan UPV overhovedet kan bidrage til, at flere unge gennemfører en uddannelse. Den ansvarlige minister for børn, undervisning og ligestilling (frem til udgangen af 2016), Ellen Trane Nørby, siger bl.a.:

”Andelen af ikke-uddannelsesparate i 8. klasse er relativt højt, men vi har fremrykket uddannelsesparathedsvurdering til 8. klasse, så både skolen, eleven og vejlederen får mulighed for at iværksætte en særlig indsats for netop den gruppe af elever, der står på kanten, så de kan blive uddannelsesparate inden udgangen af 9. klasse. Regeringen er meget optaget af, at flere unge skal have en ungdomsuddannelse. Alt for mange unge falder fra og mister grebet om deres videre uddannelse.”
(Undervisningsministeriet, 2016a)

Et helt centralt afsæt for dette kapitel er spørgsmålet om, hvorvidt vurderinger som UPV'en kan bidrage til, at få flere unge til at gennemføre en uddannelse. Jeg beskæftiger mig ikke med nogle konkrete uddannelses tilbud, f.eks. EGU, STU, Forberedende Grunduddannelse eller vejledningsindsatser. Mit fokus er på de unge, UPV'en og det læringsmiljø, som de unge møder i grundskolen og på ungdomsuddannelserne. Kan man i UPV'en risikere at 'stemple' unge negativt, der ellers havde klaret sig igennem en ungdomsuddannelse, og dermed svække deres muligheder for nogensinde at gennemføre? Og kan UPV'en 'spotte' de unge, der starter på en ungdomsuddannelse, men kommer til at miste fodfæstet undervejs?

Eksempel på ikke-uddannelsesparate unge

I et interview fortæller to drenge om deres oplevelser og erfaringer med UPV. De er begge i 9. klasse blevet vurderet 'ikke-uddannelsesparat' til en gymnasial uddannelse (Jensen, 2016b). De siger bl.a.:

Dreng 1: Det er sådan lidt (smækker sig selv over fingrene) at få sådan en. Så går man og tror, at man selv kan vælge, og så får man lige den – 'nej, det kan du ikke'. Jeg synes, det er lidt

hårdt bare at blive vurderet på den måde. Jeg tror godt, jeg kunne gå i gymnasiet. Jeg ville måske ikke lige klare det så godt, men jeg kunne godt. Jeg kunne godt gennemføre det.

Dreng 2: Vi kan nemt være - begge to - sådan lidt dovne i det. Så hvis vi nu tog os helt sammen, så tror jeg godt, vi kunne klare det. Så jeg føler også, at det er sådan hårdt at få den (smækker den ene hånd over den anden), man bliver sådan lige slået over fingrene. Du kan ikke lige komme videre der. Der bliver en masse ting, der lige bliver lukket ned. Hvis man sådan tænker, at man vil den vej for at tjene en masse penge... Men 'det kan du så ikke'.

Interviewer: Hvad skulle man så gøre i stedet?

Dreng 1: Man skulle have fif. Som for eksempel: 'Jeg synes, det ville være godt, at du går den vej, og jeg vil fraråde, at du går den vej, men det er dit eget valg'.

Dreng 2: Ja, og læreren fortalte om de konsekvenser, det ville have. Så hvis læreren ved, at 'ham der er ikke uddannelsesparat, men han vil godt lige det der', jamen, så skulle han fortælle ham det, og hvad det vil kræve af ham og sådan noget der. (Jensen 2016b, s. 22)

Der er ingen tvivl om, at det påvirker drengenes selvopfattelse at få en 'ikke-parat'-vurdering. Det påvirker givetvis også deres omgivelseres forståelse af dem og deres potentialer. Drengene prøver at forstå grundlaget for vurderingen ("vi er lidt dovne i det"), men godtager/forstår ikke lærernes vurdering af, at de ikke vil kunne gennemføre en gymnasialuddannelse ("hvis vi tager os sammen"). De har søskende og venner på gymnasierne, og mener begge, at de vil være i stand til at kunne gennemføre. De ville have foretrukket vejledning og rådgivning frem for en UPV, som de oplever, har givet dem et smæk over fingrene ved at forhindre dem i at kunne vælge selv.

Disse drenge hører til blandt de knap 20 pct. af eleverne i 8. klasse, der gerne vil starte på en gymnasial uddannelse, men bliver vurderet ikke-uddannelsesparat til det. Til sammenligning er det omkring 36 pct. af de elever, der i 8. klasse gerne vil starte på en erhvervsuddannelse, som bliver vurderet ikke-uddannelsesparate (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015). Jeg vil i det

følgende se nærmere på, hvem de unge, der ikke har gennemført en ungdomsuddannelse, er. Dette fordi det kan bidrage til at validere, om det også er dem, lærerne og vejlederne kan 'spotte' gennem UPV'en. Dernæst vil jeg dreje fokus hen på det uddannelsessystem, der producerer ikke uddannelsesparate unge, og komme med forskellige teoretiske analyser af og bud på, hvad der skal til for at få flere unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Hvem er de unge på kanten af skolen?

Ifølge Per Schultz Jørgensen (2014) har langt de fleste unge det godt. De har et godt helbred og trives i deres hverdag. Deres venner spiller en stor rolle, og de bruger meget tid på elektroniske medier. Han finder, at der er færre, der ryger, når der sammenlignes med tidligere ungdomsårgange, men flere, der drikker alkohol (blandt 15-16-årige). Men selv om størstedelen af de unge trives, er der til stadighed 15-20 pct. af de unge, der ikke gør det og som udviser det, han kalder 'risikoadfærd' (defineres ud fra om de unge generelt oplever dårlig trivsel, sociale problemer, funktionsnedsættelser/diagnoser mv). Han ser det som bemærkelsesværdigt, at der ikke er sket den store ændring i antallet af børn og unge med risikoadfærd. Disse procentsatser bakkes op af opgørelser på undervisningsministeriets hjemmeside, hvor man kan se, at der, 10 år efter at 9. klasse er afsluttet, stadig er 20 pct. i hver ungdomsårgang, der ikke har gennemført en kompetencegivende uddannelse. Det svarer til 10-12.000 unge i hver årgang (Undervisningsministeriet, 2015). Arbejderbevægelsens Erhvervsråd har lavet en opgørelse, der viser, at 15 pct. af de unge i hver årgang stadig ikke har en ungdomsuddannelse, når de fylder 30 år (Pihl, 2015b).

Hvad kendetegner de 15-20 pct. af en ungdomsårgang, som ikke får en ungdomsuddannelse? I starten af 2000 gennemførte Torben Pilegård Jensen og jeg en større kvalitativ interviewundersøgelse af knap 50 unge uden uddannelse (Jensen & Jensen 2005). Målet med undersøgelsen var at gøre op med den dominerende kvantitativt baserede stereotype fremstilling af, hvem de unge uden uddannelse er. Vores kvalitative beskrivelser af de unge uden uddannelse synliggjorde en stor spredning i gruppen, og vi kunne påvise et behov for, at de indsatser, som målrettes gruppen, skal tage højde for denne spredning. Nyere kvantitative analyser af registerdata foretaget af

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (Pihl, 2013)¹ viser, at det er muligt i dag at genfinde de kvalitative grupperinger, vi fandt dengang, og at de også i 2010'erne kan bruges til at beskrive de unge på kanten af uddannelsessystemet (se endvidere Jensen 2016a). Derfor vil jeg kort dykke ned i denne kvalitative undersøgelse for at nuancere og diskutere mulighederne for at kunne forudsige uddannelsesparathed.

Kvalitative grupperinger af unge uden uddannelse

I den kvalitative undersøgelse af de unge, der ikke var i gang med en ungdomsuddannelse, ønskede vi at skabe et overblik over gruppen og gøre beskrivelserne af undergrupperne så stringente som muligt. Derfor valgte vi at tage afsæt i to af Bourdieus kapitalbegreber (se f.eks. Bourdieu m.fl. 1996) og konstruere to empirisk funderede skalaer. Den første skala handler om de unges forståelse af skolekoder og tager afsæt i begrebet om 'kulturel kapital'. Skalaen skal kunne graduere de unges oplevelse af at kunne 'aflæse' skolekonteksten. Denne skala har nogle paralleller til UPV's angivelse af de unges faglige forudsætninger. Den anden skala omhandler de unges netværk og relationer og tager afsæt i begrebet 'social kapital'. Skalaen skal kunne graduere de unges oplevelse af at have netværk og sociale relationer, der kan bidrage til at fastholde dem på et uddannelsesspor. Denne skala kan til en vis grad oversættes til UPV's personlige og sociale forudsætninger.

Ved at krydse disse skalaer fandt vi frem til fire idealtyper/undergrupper af vores interviewpersoner, som har hver deres karakteristika. Beskrivelsen af undergrupperne tager direkte afsæt i de oplevelser og erfaringer, som de unge (de fleste var mellem 18-20 år) havde valgt at dele med os. Grupperne skal dog forstås som idealtyper i Webersk forstand (se endvidere Jensen og Jensen 2005), og derfor vil den enkelte unge typisk have træk fra mere end én gruppe. De fire grupper er: De opgivende, de praktiske, de vedholdende og de flakkende. I det følgende beskrives de fire grupper kort: (beskrivelserne er lettere bearbejdede fra Jensen, 2016a).

1 Analysen finder følgende fordeling: 'De uafklarede' (10 pct.), 'Unge med svag hjemmebaggrund' (30 pct.), 'Dygtige piger uden mod på mere uddannelse' (21,7 pct.), 'Fagligt og socialt udfordrede unge' (20,4), 'Dygtige drenge med afbrudte uddannelser' (7,1 pct.) og 'Usikre og udsatte piger' (9,8 pct.) (Pihl, 2013).

De opgivende

'De opgivende' er kendetegnet ved, at de har rigtig dårlige oplevelser og erfaringer med sig fra grundskolen. Det gælder i en sådan grad, at de har svært ved at huske positive ting fra deres skolegang. De har ikke haft mange venner, om overhovedet nogen. De er blevet mobbet meget, særlig i de mindre klasser. De har ikke oplevet, at lærerne tog særlige hensyn til dem som personer, eller at lærerne satte effektivt ind overfor de mobberier, som de blev udsat for.

Gruppen af 'opgivende' har oplevet, at det har været svært at følge med fagligt i flere fag. De unge kommer typisk fra brudte familier, hvor der har været en høj grad af ustabilitet i opvæksten. De har således erfaringer med mange skole- og bopælsskift samt forskellige grader af omsorgssvigt fra deres forældre. De unge fortæller, at deres forældre har haft personlige problemer, og derfor ikke har formået at være følelsesmæssigt til stede for de unge eller (og) har måttet arbejde så meget, at de unge har været overladt til at kunne klare sig selv i en meget tidlig alder. De unge har erfaret, at de ikke har kunnet regne med at få forældrenes støtte, opbakning og omsorg, når de har brug for det. De unge fortæller også, at deres forældre selv har klaret sig dårligt i grundskolen og kun har taget en kort praktisk uddannelse eller ingen yderligere uddannelse. Selvom denne gruppe af unge nogle gange drømmer om at komme til hurtige penge, f.eks. ved at vinde i Lotto eller købe noget billigt og sælge det dyrt, er deres oplevelse af fremtiden mest af alt præget af afmagt og fortvivelse.

Med afsæt i denne karakteristik kan man antage, at unge med mange træk fra denne gruppe, med stor sandsynlighed vil blive vurderet til at have svage forudsætninger i forhold til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse, og de vil dermed blive vurderet ikke-uddannelsesparate i 8. og 9. klasse. Dette bygger jeg på de unges beskrivelser af, hvordan de giver op i forhold til det faglige og kun i begrænset omfang indgår i samarbejde med andre elever og ikke rigtig ved eller forstår, hvad der forventes af dem i skolen, og har svært ved at tage et valg i forhold til uddannelse/job. De unge, der har mange træk fra gruppen 'de opgivende', vil overvejende søge mod erhvervsuddannelserne, men kan have svært ved at finde frem til en uddannelsesretning, de kan/vil gennemføre.

Interviewundersøgelsen dækker kun de unge, som ikke var i gang med en kompetencegivende uddannelse, så vi kan ikke ud fra denne vide noget

om, hvad der skal til, for at unge med mange træk fra gruppen faktisk kan lykkes med at gennemføre.

De praktiske

'De praktiske' har typisk været meget glade for kammeratskabet i grundskolen. Der var i vores undersøgelse flest unge mænd i denne gruppe, og de beskrev, at de har haft det rigtig godt i frikvartererne, mens den mere faglige side af skolegangen ikke lige har været noget, de gik så meget op i. De unge giver udtryk for, at de er mest interesserede i, hvad der foregår her og nu og forsøger at slippe så let om ved skolearbejdet som muligt. Det betyder så, at deres prøver og eksamener ikke er gået særlig godt. Men de har haft et godt forhold til såvel de andre elever som flere af lærerne på skolen.

Mange af de unge fra denne gruppe har valgt at tage på efterskole i 9. og/eller 10. klasse. De beskriver dette som en rigtig god oplevelse, ikke mindst fordi de har haft mulighed for at vægte de mere praktisk orienterede fag, og på grund af det intense sociale samvær på disse skoler.

Denne gruppe af unge kommer typisk fra hjem, hvor der ikke er tradition for boglig uddannelse. Forældrene har typisk en kort praktisk orienteret uddannelse eller er ufaglærte. Mange af de unge i denne gruppe har boet samme sted hele deres liv, og deres forældre (eller evt. en ny stedforælder) lever i et stabilt forhold. Ofte vælger de unge i denne gruppe at blive boende hjemme længe, fordi det er praktisk, trygt, billigt og behageligt. De unge oplever, at deres forældre er der, hvis de har brug for dem. Forældrene stiller sjældent krav om, at den unge skal deltage i det huslige, familiesamværret eller krav i forhold til at tage en uddannelse. Selv om forældrene ikke siger det direkte, ved den unge godt, at det forventes, at de skal være i gang med noget, og at de på sigt får et arbejde og gerne også en uddannelse. Men de unge fortæller, at de går mere op i at være sammen med vennerne og kan have svært ved at se meningen med at tage en uddannelse (på kort sigt). Ikke mindst fordi de unge ofte oplever det som svært at skulle beslutte sig for en retning eller et bestemt fag.

Unge med mange træk fra denne gruppe er i høj risiko for at blive vurderet ikke-uddannelsesparate. Deres svingende mødestabilitet, usikre valgparathed og tilsyneladende manglende ansvarlighed og motivation i forhold til skolearbejdet kan betyde, at de vurderes til ikke at have tilstrækkelige personlige forudsætninger for at kunne gennemføre en uddannelse.

Dette på trods af at de kan have udmærkede sociale forudsætninger og gode faglige resultater i nogle fag. Drengene i det indledende interviewcitat har en del træk fra denne gruppe. Begge drengene valgte at tage 10. klasse og håber på at få en positiv parathedsvurdering, så dørene til gymnasiet kan blive åbnet for dem. Andre unge med mange træk fra denne gruppe vil måske vælge at søge ind på en erhvervsuddannelse, men få problemer, når de skal vælge erhvervsfaglig retning, problemer med at få en praktikplads, samt eventuelt med at opnå mindst 02 i dansk eller matematik.

De vedholdende

'De vedholdende' har haft det svært i grundskolen, hvor de, ligesom 'de opgivende', har oplevet mobberier, få venskabsrelationer og mange skoleskift. Men i modsætning til 'de opgivende' har de oplevet en vis succes i forhold til det boglige. 'De vedholdende' er i vores undersøgelse ofte unge kvinder, der i nogen grad er lykkedes i skolesystemet ved at gøre sig umage med at leve op til det, der forventes af dem: De passer deres skole, laver lektierne, afleverer opgaver til tiden og ser opmærksomme ud i timerne. Mange af dem fortæller, at de har været 'den stille pige', og at der i folkeskolen har været en eller flere lærere, som har givet sig tid til at støtte dem fagligt og personligt. De unge er sårbare i den forstand, at de ikke kan regne med at have venner eller familie, der støtter dem. Dertil kommer, at de ofte stiller høje krav til sig selv i forhold til at leve op til det, der forventes af dem. Kan de ikke leve op til dette, eller får de ikke anerkendelse for det, bryder deres verden hurtigt sammen. 'De vedholdende' kommer fra lige så ustabile hjem som beskrevet for 'de opgivende'. De har således ofte oplevet mange skole- og bopælsskift, skilsmisse(r), og forskellige former for omsorgssvigt i kortere eller længere perioder, men gennem al denne ustabilitet har de formået at få en vis stabilitet ind i deres liv ved at prioritere deres skolegang. Deres positive erfaringer fra grundskolen betyder, at de er vedholdende i forhold til uddannelsessystemet. Selv om de falder fra forskellige uddannelser, bliver de ved med at prøve igen. Men de oplever ungdomsuddannelserne som uforståelige og svære at komme igennem, både fordi det kan være svært at indgå i sociale relationer og få nye venner, og fordi de ikke oplever at blive støttet af deres lærere. Nogle af de unge forbinder det selv med, at de kæmper med mindreværdsfølelse og manglende venskabsrelationer samt med deres ikke-uddannelsesorienterede

familiebaggrund. Men de vil gerne arbejde hårdt og være flittige, hvis blot de ved, hvad de skal lave, og de kan få den nødvendige støtte.

Unge med mange træk fra denne gruppe vil sandsynligvis blive vurderet uddannelsesparate, fordi de har et udmærket fagligt niveau i flere fag og er meget mødestabile og fremstår ansvarlige i forhold til deres skolearbejde. Men de har også en social og personlig usikkerhed og tendens til isolation, der betyder, at de kan have svært ved at arbejde selvstændigt og indgå i samarbejde med de andre elever. Unge med mange træk fra denne gruppe vil ofte søge mod de gymnasiale uddannelser, eller mod den del af erhvervsuddannelserne, der er mest 'skoleagtige' og pigedominerede som f.eks. social- og sundhedsuddannelserne eller en form for handelsuddannelse. Det vil formentlig være meget svært at forudsige deres frafald, idet der vil være mange faktorer, der spiller ind, herunder læringsmiljøet på den ungdomsuddannelse, de påbegynder, samt oplevelsen af støtte fra lærerne, skolen og klassekammeraterne.

De flakkende

'De flakkende' er typisk unge, der har klaret sig meget godt i skolen, nogle har endda været meget dygtige rent fagligt, og de har også haft relativt gode sociale relationer i grundskolen. De har i hovedparten af deres opvækst oplevet forholdsvis stabile familierelationer med forældre, der det meste af tiden har haft overskud til at bekymre sig om dem og endvidere er gået op i, at de unge klarede sig godt i skolen. Forældrene har typisk en professionsbachelor-uddannelse, og de forventer, at de unge også tager en uddannelse. Mange unge fra denne gruppe har, ligesom 'de praktiske', med stor succes været på efterskole i 9. og/eller 10. klasse. Men i modsætning til 'de praktiske' oplever 'de flakkende', at det særlig er de kreative fag, der er de spændende. Det er f.eks. musik, teater, journalistik eller foto. Noget andet, der kan være typisk for de unge, er, at der på et tidspunkt i deres liv indtræffer en eller nogle på hinanden følgende begivenheder, der betyder, at de mister fodfæstet i deres liv i en periode, hvilket kan være medvirkende til, at de ryger ud af den ungdomsuddannelse, som de har påbegyndt. De flakker derefter noget handlingslammede rundt i udkanten af uddannelsessystemet. Det kan f.eks. være alvorlig sygdom eller dødsfald i den nærmeste familie, en konfliktfyldt skilsmisse, graviditet og fødsel, eller en mere diffust opstået depression hos den unge. En del

af disse unge har nogle meget specifikke individuelle ønsker i forhold til uddannelse, og en del af disse går i kreative retninger. 'De flakkende' har faglige og personlige ressourcer til at indgå i det eksisterende uddannelsessystem, men kan mangle at få styr på nogle personlige problemer eller kriser, og hos mange ligger der endvidere et ønske om at kunne få lov til at dyrke individuelle og ofte kreative interesser.

Unge med mange træk fra denne gruppe vil formentlig blive vurderet uddannelsesparate. Nogle kan måske opleve, at de i 8. klasse bliver vurderet ikke-uddannelsesparate, hvis deres lærer vurderer, at de har brug for den særlige personlige opmærksomhed, som et vejledningsforløb og brobygning kan give dem. Men det vil kunne ændre sig i 9. klasse, idet de er kendetegnede ved at have gode forudsætninger for at påbegynde en uddannelse, men vælger at ville noget andet. Dette kan enten være fordi deres interesser trækker dem i en anden retning, eller fordi uforudsete hændelser i eller omkring den unge har betydning for deres muligheder for at gennemføre en uddannelse. Så selv om unge med mange træk fra denne gruppe vurderes til at kunne gennemføre, er det langt fra sikkert, at de gør det. I hvert tilfælde på kort sigt.

Er UPV'en en sikring mod frafald?

Med den ovenstående nuancering ønskede vi at gøre op med forestillingen om, at de unge uden ungdomsuddannelse er én veldefineret gruppe, som kan beskrives ud fra statistiske tendenser og fælles træk. Pointen i denne sammenhæng er, at de unge, der ikke påbegynder eller falder fra en ungdomsuddannelse, er en meget differentieret gruppe. Der er ikke i vores undersøgelse belæg for at kunne sige, at man kan forudsige de unges livsbaner ud fra deres skoleliv i 8. og 9. klasse. Nogle unge vil blive vurderet uddannelsesparate, men falder alligevel fra (f.eks. unge med mange træk fra 'de flakkende' og 'de vedholdende'), andre unge vil blive vurderet ikke-uddannelsesparate, men ville måske alligevel godt kunne gennemføre (f.eks. unge med mange træk fra 'de praktiske' og 'de opgivende'). Virkeligheden er altid mere kompliceret og nuanceret end vi kan gengive i kategorier og modeller. Man kan således stille spørgsmålstegn ved, hvor meget vi egentlig kan forudsige.

Dette er ikke noget nyt. Tilbage i 90'erne var der meget fokus på risikofaktorer og risikobørn. Jørgensen m.fl. (1993) fastslog på dette tids-

punkt, at halvdelen af de børn, der havde mange risikofaktorer, klarede sig godt, og af de børn, der klarede sig dårligt, var der ca. en tredjedel, der ikke havde haft risikofaktorer. Det ses således, at sammenhængen mellem risikofaktorer og muligheden for at klare sig godt kun kan ses som en statistisk tendens, og at risikofaktorer ikke er brugbare til forudsigelser på individniveau (hvilket gjaldt for 3 ud af 4).

I starten af 2000 var der meget fokus på begrebet 'social arv', der stadig benyttes i megen debat om unge og uddannelse. Ejrnæs påpeger gennem flere artikler og bøger, at begrebet gør mere skade end gavn (se f.eks. Ejrnæs, 2005). Han vurderer, at forestillingen om social arv som noget 'naturligt', der går igen fra generation til generation, er misvisende, men at den i praksis bruges som en universel forklaringsmodel på alvorlige sociale problemer. Ejrnæs anslår, at kendskabet til en belastningsfaktor ikke giver mulighed for brugbar forudsigelse på individniveau for ni ud af ti tilfælde.

Så selv om vi ved, at de unge, der falder fra deres ungdomsuddannelser, statistisk set er kendetegnede ved at have en svag familiebaggrund (Pihl, 2013), og at lave karakterer statistisk set medfører større frafald fra ungdomsuddannelserne (DEA, 2015), kan vi ikke vende argumentationen om og antage, at alle, der har en svag familiebaggrund og/eller lave karakterer også vil falde fra deres uddannelser.

De fire kvalitative ungegruppers karakteristika kan i stedet bruges til at synliggøre, at de unge har brug for forskellige vejlednings- og undervisningstilbud (se f.eks. Jensen, 2007). Målet med at beskrive de fire forskellige grupper er således, at de tilsammen kan hjælpe os med at få et overblik over spændvidden og variationerne indenfor gruppen af unge uden uddannelse, og de erfaringer og oplevelser, de har med skolegang, uddannelse, venner og familieliv. Vi kan ikke bruge det til at forudsige livsbaner, men til at bidrage til at lærere, vejledere, skoleledere og politikere mv. kan tilrettelægge grundskolen og ungdomsuddannelserne ud fra undervisningsdifferentieringsprincipper og ikke niveaudelingstænkning (elevdifferentiering), og med det afsæt udvikle nye undervisnings- og vejlednings metoder, og diskutere strategier for, hvordan vi kan skabe uddannelsesinstitutioner, der kan tilbyde alle unge muligheder for at påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse.

Ungegrupperne kan således bruges til at diskutere forskellige undervisningsformer, og disse formers egnethed til at rumme de unge. Eksempelvis kan man forvente, at unge med mange træk fra gruppen 'de vedholdende'

vil være rigtig glade for tavleundervisning og forelæsningslignende undervisning, som de umiddelbart vil føle sig mest trygge ved. Lærer/elev-positionerne i sådanne miljøer er veldefinerede, gennemøvede og kræver kun begrænset udadvendt aktivitet og deltagelse af eleverne. Her støder modsatrettede interesser sammen, da dette kan være et problem i forhold til læringsudbyttet og udvikling af de kompetencer, som skolen ønsker, at eleverne skal opnå. Tavleundervisning vil f.eks. sjældent udfordre og udvikle unge med mange træk fra 'de vedholdende' på deres sociale og kommunikative kompetencer, og ensidig tavleundervisning kan dermed risikere at blive en barriere for, at de kan gennemføre en uddannelse. Pointen er her, at lærerne ikke nødvendigvis skal give eleverne den form for undervisning, de ønsker, men ud fra en forståelse af de enkelte elever og deres særlige situation støtte dem i gradvist at udvikle de kompetencer, der skal til for at kunne indgå i forskellige former for undervisning, f.eks. længerevarende gruppearbejde og diskussionsbaseret undervisning (se f.eks. Jensen, 2014).

I stedet for at fokusere på yderligere præcisering af, 'hvem' de unge er, vil jeg vende blikket mod uddannelsesinstitutionerne for at blive klogere på, hvilke former for undervisning der kan sikre, at særlig de unge med mange træk fra de fire beskrevne profiler vil kunne have udbytte af den. Jeg trækker i det følgende på sociologisk orienterede læringsteorier.

At forstå de ikke uddannelsesparate unge i et andet perspektiv

Lave og Wenger (1991) har i deres forskning i 1990'erne bidraget til at sætte fokus på, at læring er knyttet til deltagelse i sociale praksisfællesskaber. Med deres teori om situeret læring har de sat fokus på elevernes læringsbaner og forskellige slags medlemskaber i fællesskabet. De ser, at læring sker i spændingsfeltet mellem individer og sociale strukturer. Wenger fokuserer på læring, identifikation og identitetsdannelse i dette spændingsfelt og skriver:

"Gennem hele livet konstruerer og rekonstruerer man sig selv ved at ændre på, hvor meget man identificerer sig med bestemte fællesskaber." (Wenger, 2014, s. 125)

Ifølge Wenger er læring en social handling eller proces, og læring er noget, der sker mellem mennesker og ikke i mennesker. Praksisfællesskabet definerer Wenger som det komplekse og mangfoldige læringsmiljø, der ud folder sig omkring de lærende, og meningsfuldhed ser han som knyttet til den identitet, der er under udvikling i praksisfællesskabet (Wenger 2014). Identitet ser han som både en tilstand og en tilblivelsesproces, som tolkes ud fra det sociale system, hvori det lærte tillægges mening.

Wenger har i forbindelse med sin ph.d.-afhandling været ude på en større virksomhed, hvor han har observeret medarbejderes adfærd, og hvordan de håndterer deres daglige opgaver. Han beretter bl.a. om en gruppe lavtlønnede og løst ansatte medarbejdere. Han beskriver, at han i første omgang undrede sig over, at de udførte deres arbejde så 'halvhjertet'. Men ved at observere dem i virksomhedskonteksten kunne han få en mere nuanceret fornemmelse af, hvorfor de gjorde som de gjorde. Om denne gruppe skriver han bl.a.:

"(...) på den måde havde de udviklet deres egen praksis, der gjorde det muligt at klare dette kedelige og meningsløse arbejde og samtidig fastholde en identitet, de kunne leve med (...) (de) havde lært sig præcist kun at investere så meget af deres identitet, at det ikke anfægtede dem 'at blive behandlet sådan' (få laveste løn og ses som udskiftelige) (...) På den måde var deres identitet en undgåelse af identifikation med arbejdet, en identitet, der gik ud på at lægge afstand, at beskytte sig selv og sin selvfølelse (...), at gøre det nødvendige og samtidig at overleve personligt" (Wenger, 2014, s. 120).

Hvis man oversætter Wenger til en skolekontekst, kan man få et nyt blik på nogle af de unge, som fremstår som utilpassede og ikke tager skolen alvorligt. De unge, som bliver vurderet til at have svage faglige, personlige eller sociale forudsætninger, kan måske også forstås som unge, der er i gang med at afstemme deres identifikation med praksisfællesskabet (dette vil givet være særlig tydeligt for unge med træk fra profilerne 'de opgivende' og 'de praktiske'). Man kan sige, at deres identitetsudvikling måske er blevet præget af en undgåelse af identifikation med skolen som praksisfællesskab. De unge kan tænkes at beskytte sig selv og deres selvfølelse. Måske har de

lært sig præcist kun at investere så meget af deres identitet i skolen, at det ikke anfægter dem at blive defineret ud fra et mangelperspektiv, som de f.eks.. oplever, når de bliver vurderet ikke-uddannelsesparate. Ud fra denne forståelse er det paradoksalt, at regeringsudspillet, der introducerer den nye Forberedende Grunduddannelse for de unge, der er blevet vurderet ikke-uddannelsesparate, har overskriften "tro på dig selv – det gør vi" (Undervisningsministeriet, 2017).

Anlægger man Wengers perspektiv på læring og identitetsudvikling i forståelsen af UPV'ens mulige rolle, må man antage, at man med UPV'en forringer frem for øger sandsynligheden for, at flere unge vil tage en uddannelse. For at kunne få de unge til at turde identificere sig med klasse-/skolefællesskabet er det helt centralt, hvordan læreren (og skolen) rammesætter læringsmiljøet/praksisfællesskabet. Spændingsfeltet mellem individer og de sociale strukturer i klasseværelset kan spille en afgørende rolle for, om den enkelte unge vælger at lægge identifikation og identitet indenfor skole-/uddannelsesrammen. For at tydeliggøre strukturerne i klasseværelset vil jeg i det følgende tage afsæt i Bernsteins begreber om klassifikation og rammesætning.

At se skolen og klassen som rammesættende for den unges læringsmuligheder

Med afsæt i Bernsteins begreber 'klassifikation' og 'rammesætning' (se bl.a. Bernstein, 2000), vil jeg søge at forstå og beskrive forskellige klasserums-kulturer/læringsmiljøer, der kan skabe identifikation og læring hos alle unge. Bernstein arbejder med begreberne 'rekontekstualisering', 'usynlig pædagogik' samt 'klassifikation' og 'rammesætning', og anvender dem i sine analyser, hvori han søger at synliggøre magtstrukturer i uddannelsessystemet. Jeg vil i det følgende kort søge at operationalisere begrebet 'rammesætning'.

'Rammesætning' er et begreb, som kan være et godt redskab til at forstå nogle af de strukturer og koder, der er på spil på klasserumsniveau. Rammesætning vedrører nemlig de rammer, der er om kommunikationen på skolen og i klasseværelset (Bernstein, 2001). Det, der kendetegner skoler med en ufleksibel (stærk) rammesætning, er, at de bliver styret af ydre regler og rammer. Dette kommer blandt andet til udtryk på klasserumsniveau ved, at undervisningen har et tydeligt fokus på lærebøger og pensum, med det formål at forberede eleverne på at kunne klare en given test eller eksamen

(det, man i engelsksprogede tekster refererer til som 'teaching to the test'). I et sådant klasseværelse vil det være vigtigt for læreren, at alle elever er klare over, hvad der er 'det rigtige svar' på et givet spørgsmål. Læreren indtræder i en dominerende og styrende position/rolle i forholdet til eleverne, idet det er helt centralt for en vellykket undervisning, at læreren når at gennemgå pensum på den tid, der er afsat til det. Denne tid vil være ens for alle elever, som forventes at gennemgå de samme læreprocesser på samme tid. Målet er, at vidensudbyttet skal være ensartet og standardiseret. I en sådan klasse vil undervisningen fungere bedst, hvis elevgruppen er så homogen som muligt.

Det, der kendetegner skoler med en fleksibel (svag) rammesætning, er, at elevernes viden og erfaringer bliver inddraget som en vigtig del af læringsrummet, og det pensum, som klassen arbejder efter (Bernstein, 2001). Læreren har fokus på de forskellige elevers individuelle læreprocesser og muligheder for aktiv deltagelse. Dette kan meget vel betyde, at der er vægt på diskussioner og innovative/kreative elementer, hvor det er muligt, at nogle elever kan bruge mere tid, have brug for mere støtte, eller få flere udfordringer end andre elever. Målet er at udvikle viden på mange niveauer, og at vidensudbyttet for den enkelte elev er tilpasset den enkelte elevs interesse, læringsstil og udviklingsmulighed.

En fleksibel rammesætning vil givet resultere i, at en classes elever vil opnå forskelligt vidensudbytte, der ikke altid vil kunne måles i de standardiserede tests og eksamenssystemer. Når læreren arbejder med en fleksibel rammesætning, vil det være en ressource, at elevgruppen er heterogen, da det giver mulighed for at inddrage mange perspektiver og ny viden.

Anvendelse af begreberne i forhold til ikke-uddannelsesparate unge – et eksempel

I forhold til at kunne rumme elever, der er vurderet ikke-uddannelsesparate (f.eks. unge med mange træk fra 'de opgivende', 'de praktiske' og 'de vedholdende'), vil der ifølge Bernstein være større muligheder for inklusion jo mere fleksibel rammesætning, læreren arbejder med. Idet der lægges vægt på, at den fleksible rammesætning giver mulighed for, at elever kan trække på ressourcer og viden fra en ikke-skolekontekst og dermed åbner op for, at alle unge kan få en oplevelse af at blive inkluderet i klassefællesskabet og kunne identificere sig med dette.

I forbindelse med observationsundersøgelserne i ungdomsskolens hel-tidsundervisning og 10. klasse i 2016/2017 har jeg taget afsæt i rammesæt-ningsbegrebet og søgt at konstruere to skalaer, der kan synliggøre lærings-miljøet i klasserne. Den ene skala handler om, i hvilken grad undervisningen er bygget op om individuelle eller kollektive aktiviteter, og den anden skala handler om, i hvilken grad undervisningen er tilrettelagt målfokuseret (uflek-sibelt) eller som en proces, hvor elevernes deltagelse er styrende for, hvor klassen når hen (fleksibelt).

Figur 1: Fire forskellige læringsmiljøer

Procesfokuseret undervisning (fleksibel)	
Individuelle aktiviteter	Kollektive aktiviteter
<p>Individuelle opgaver, som ele-verne stort set selv definerer.</p> <p>Læreren giver individuel respons og undervisning med afsæt i elever-nes arbejde (aktivt og proaktivt).</p>	<p>Klasserumsdiskussioner (fokus på elevernes forståelse, brug af begreber/viden og forbindelse til tidligere temaer og anden viden).</p> <p>Lærerne stiller åbne spørgsmål. Elevernes bidrag gør, at klas-sen tilsammen bliver klogere.</p>
<p>Arbejde med prøveformen, f.eks. gennem tidligere eksamensopgaver.</p> <p>Fokus på, at eleverne individuelt læ-rer præcist det, der kræves af dem for at de kan bestå tests/prøver.</p>	<p>Klasserumsdiskussioner med fokus på reproduktion af viden. F.eks. definitioner af begreber eller matematiske formler.</p> <p>Lærerne stiller spørgsmål, der skal afdække, i hvilken grad elever-ne har tilegnet sig eksplicite kognitive videns-læringsmål.</p>
Målfokuseret undervisning (ufleksibel)	

Ved at bruge denne firefeltstabel kan lærerne reflektere over, hvordan de tilrettelægger deres undervisning, og ikke mindst hvilke læringsmiljøer, de ønsker at skabe for eleverne. Hvis målet med undervisningen er, at elever-

ne skal bestå eksamener, kan det være nærliggende at tilrettelægge undervisningen målfokuseret og individuelt orienteret. Dette vil mange lærere på overgangsuddannelserne (som f.eks. 10. klasse, heltidsundervisning på ungdomsskolen eller produktionsskoler) argumentere for vil give dem mulighed for at ramme den enkelte unges faglige niveau og træne dem i præcis det, de skal kunne, for at bestå de eksamener, de skal igennem. Det kan givetvis være en god prioritering noget af tiden, men hvis målet er at oparbejde mere end de faglige forudsætninger, såsom de personlige og sociale forudsætninger, der er nødvendige for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse, er det vigtigt, at man som lærer og skole overvejer, hvordan man også får lagt vægten på den proces- og kollektivt orienterede undervisning. I dette arbejde er det vigtigt at have øje for, hvad der hæmmer, og hvad der fremmer de unges deltagelse i klasse-/skolefællesskabet. Her kan de unges forskellige tilgange til og tidligere erfaringer med skolekonteksten være betydningsfuld.

Afslutning

Jeg har i dette kapitel søgt at nuancere beskrivelserne af gruppen af unge, der har vanskeligheder i forbindelse med overgangen til ungdomsuddannelserne, og diskutere, om de unge, der falder fra deres ungdomsuddannelser, også er de unge, som vil blive vurderet ikke-uddannelsesparate.

De beskrevne ungeprofiler kan også anvendes som afsæt for at diskutere mulige læringsmiljøer, der kan sikre, at de unge kan gennemføre en uddannelse. Det vil eksempelvis være vigtigt for unge med mange træk fra 'de opgivende' og 'de vedholdende', at lærerne er særligt opmærksomme på at få dem inddraget i det sociale fællesskab i klassen og give dem en sikkerhed i forhold til at kunne mestre det faglige niveau, mens det for 'de flakkende' og 'de praktiske' f.eks. kan være en særlig god ide at præsentere de unge for anderledes måder at gå i skole på end det, de tidligere har oplevet.

I forlængelse af dette har jeg, med afsæt i Wenger og Bernsteins begreber om læringsfællesskaber og rammesætning, sat fokus på, hvilke faktorer der kan fremme og hæmme læring for alle grupper af unge. En pointe er at have øje for læringsfællesskaberne og deres betydning for den enkelte unges læringsmuligheder, og at træne alle unge i at lære under fleksible/ procesorienterede rammer. Hvis man ønsker, at flere unge skal gennemføre en

ungdomsuddannelse, er det vigtigt, at vi ikke bruger al vores tid og energi på primært at ville kategorisere de unge i særlige grupper, sådan som der er lagt op til med UPV'en. De unge er pr. definition midt i en udviklingsproces, og alle, der arbejder med unge, ved, hvor hurtigt nogle unge kan forandre sig, når f.eks. omstændighederne og rammerne omkring dem forandres.

Vi skal som forskere og uddannelsessystem hellere bruge mere energi og ressourcer på at blive klogere på, hvilke læringsmiljøer unge kan profitere af set i lyset af deres forskelligheder. Et sådant læringsmiljø kan f.eks. tage afsæt i, at de unges læring foregår i spændingsfeltet mellem individer og sociale strukturer, og må derfor bygge på de unges aktive deltagelse. Når lærerne lægger vægt på åbne autentiske spørgsmål, som kan skabe undren, diskussioner og analyser og ikke blot reproduktion af viden, vil eleverne få mulighed for at trække på den viden og de oplevelser og erfaringer, de har uden for skolekonteksten og fra andre faglige sammenhænge. Dette kan betyde, at skolekonteksten bliver stimulerende, og opleves som relevant og meningsfuld, men kan også betyde, at læringsudbyttet ikke altid vil være forudsigeligt og eksakt. Dette kan særligt være et problem, hvis eleverne skal til eksamener, hvor de bliver testet i eksakt viden. Noget, som meget vel kunne blive et kommende kardinalpunkt, når man diskuterer muligheder og barrierer for, at flere skoler og lærere tager den fleksible, proces- og diskussionsbaserede tilgang til sig.

Referencer

- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1996). *Refleksiv sociologi*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Berlingske (2014): *Der findes allerede skjulte karakterkrav til gymnasiet*. 29. okt. 2014 <http://www.b.dk/nationalt/der-findes-allerede-skjulte-karakterkrav-til-gymnasiet> (oktober 2016)
- Bernstein, B. (2001). *Pædagogiske koder og deres praksis modaliteter*. I: Chouliaraki, L. og M. Bayer (red.), Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt. Akademisk Forlag.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity. Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield.
- Cefu, Pluss Leadership og Epinion (2012). *Evaluerings af ungepakke II. De unges vej til ungdomsuddannelserne – uddannelsessystemets vej til de*

- 95 pct. Bilagsrapport: metode, analyser, tabeller. Til ministeriet for børn og undervisning. September 2012 <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Files/Udd/Folke/PDF12/120910%20UNGEPAKKE%202%20BILAGSRAPPORT.pdf> (oktober 2016)
- DEA (2015). *Lave karakterer spænder ben for at få en uddannelse* <http://dea.nu/nyheder-blogs/nyheder/lave-karakterer-spaender-ben-faa-uddannelse> (oktober 2016)
- Danmarks Evalueringsinstitut (2015). UPV i 8. Klasse. Deskriptiv analyse af uddannelsesparathedsvurderinger i 8. Klasse <https://www.eva.dk/projekter/2015/uddannelsesparathed-og-indsatser-for-ikke-uddannelsesparate-i-folkeskolen> (oktober 2016)
- Ejrnæs, Morten m.fl. (2005). Social opdrift, social arv. Akademisk Forlag.
- Højholdt, A.; Arndal, L., Blaabjerg, B., & Jensen, U. H. (2015). På kanten af skolen: Skoletilknytning og forebyggelse i et unge perspektiv. Det Kriminalpræventive Råd. http://www.dkr.dk/sites/default/files/pa_kanten_af_skolen.pdf (oktober 2016)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jensen, U. H. & Louw, A. W. (2016). *How can upper secondary schools educate youth to become democratic and innovative? Theoretical and empirical analyses of Inquiry Based Education*. I: Nordic Studies in Education.
- Jensen, U. H. & Pedersen, M. T. (2016). *Risiko for at uddannelsesparathedsvurderingen svækker den sociale mobilitet*. I: Vejlederen nr. 4 august/sep-tember 2016. Danmarks vejlederforening.
- Jensen, U. H. (2016a). *Unge uden uddannelse – hvem er de og hvordan sikrer vi at flest muligt gennemfører?* I: Plough, N. (red.), Social arv og social ulighed, 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, U. H. (2016b). Evaluering og dokumentation af projektet: Afklarings- og vejledningssværkstedet på Egebjergskolen. <http://egebjerg.skoleporten.dk/sp/p423455/foreside?pagelid=e7689950-7773-4c4d-a86c-2737be5d4dbf> (oktober 2016)
- Jensen, U. H. (2016c). *Forskningscirkler. Midtvejsnotat sommer 2016. 'Brug for alle unge's vejledningsindsats 2015-2018: Indsats 2* <http://www.brugforalleunge.dk/Brug-for-alle-unge/Om-vejledningsindsatsen-og-om-os> (oktober 2016)

- Jensen, U. H. (2016d). *Diskussions- og dialogbaseret undervisning - et bidrag til at mindske social eksklusion i uddannelsessystemet*. I: Bilfeldt, A., Jensen, I. & Andersen, J. (red.): Rettigheder, empowerment og læring. Aalborg Universitetsforlag.
- Jensen, U. H. (2014). *Reduction of Social Inequality in High School – Exploring structures in the learning environment that contribute to learning opportunities for all students*. I: Bilfeldt, A., Jensen, I. & Andersen, J. (red.): Rettigheder, empowerment og læring. Aalborg Universitetsforlag.
- Jensen, U. H. (2007). *Youth with no formal education – who are they and how can they be counselled*. I: Peter, P. (red.), Ways – on career Guidance. Danish University of Education Press.
- Jensen, U. H. & Jensen, T. P. (2005). Unge uden uddannelse. Hvem er de og hvad kan der gøres for at få dem i gang? Socialforskningsinstituttet 05:09.
- Jensen, U. H. & Jørgensen, B. T. (2005). *"Det vigtigste i verden er en uddannelse" - undersøgelse af etniske minoritetsunges frafald fra erhvervsuddannelserne*. Baggrundsrapport. I: Udlændinge på ungdomsuddannelserne. Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark i samarbejde med Amternes og Kommunernes forskningsinstitut. Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration. Januar 2005.
- Jørgensen, P. S. (2014). Styrk dit barns karakter. Et forsvar for børn, barndom og karakterdannelse. Kristelig Dagblads Forlag.
- Jørgensen, P. S. (2002). *Risikobørn i Danmark – status over en 10-årig indsats*. Social Kritik, årgang 14, nr. 84.
- Jørgensen, P. S., Ertmann, B., Egelund, N. & D. Hermann (1993). Risikobørn. Hvem er de - hvad gør vi? København: SIKON.
- Larsen og Tireli (2014). *De måske kvalificerede – om uddannelsesparathed og frasorteringen af de ikke-kvalificerede*. Kap 12 i Johansen og Petersen: Unges livsvilkår – muligheder, risici og professionelle udfordringer. Akademisk Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2004). Situeret læring og andre tekster. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v.* LBK nr 1051 af 01/07/2016.
- Pihl, M. D (2015a). *Adgangskrav til de gymnasiale uddannelser - 2 ud af 3 med lave karakterer i folkeskolen klarer sig bedre i gymnasiet*. Arbejder-

- nes Erhvervsråd. <http://www.ae.dk/analyser/2-ud-af-3-med-lave-karakterer-i-folkeskolen-klarere-sig-bedre-i-gymnasiet> (feb. 2016)
- Pihl, M. D. (2015b). *Hver 6. ung er ufaglært og heller ikke i gang med en uddannelse*. Arbejdernes Erhvervsråd. <http://www.ae.dk/kommentarer/hver-6-ung-er-ufaglært-og-heller-ikke-i-gang-med-en-uddannelse> (feb. 2016)
- Pihl, M. D. (2013). *Ung uden uddannelse har flere ansigter*. Arbejdernes Erhvervsråd. https://www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_storstedelen-af-unge-uden-uddannelse-har-en-svag-hjemmebaggrund.pdf (juni 2017)
- Politiken (2015). *Storstilet forsøg skal hjælpe svage elever*. I Dagbladet Politiken; forsidehistorie den 10. marts 2015.
- Retsinformation (2014). *Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurderingen* <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=164133> (feb. 2017)
- Undervisningsministeriet (2017). *En ny Forberedende Grunduddannelse*. <http://www.uvm.dk/aktuelt/i-fokus/reform-af-de-forberedende-tilbud/en-ny-forberedende-grunduddannelse> (juni 2017)
- Undervisningsministeriet (2016a). *Om vurderingen af uddannelsesparathed*. <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Vejledning/Ungdomsuddannelse/Uddannelsesparathed/Om-vurderingen> (feb. 2017)
- Undervisningsministeriet (2016 b). *27 procent af eleverne i 8. klasse vurderes ikke-uddannelsesparat til en ungdomsuddannelse*. <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2016/Feb/160226-27-procent-af-eleverne-i-8-klasse-vurderes-ikke-uddannelsesparat-til-en-ungdomsuddannelse> (feb 2017)
- Undervisningsministeriet (2015). *Faktiske tal for andel med mindst en ungdomsuddannelse for historiske ungdomsårgange*. https://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Stat/PDF15/150922%20Bilag%20_Faktiske%20tal_mindstUU_2014.pdf (feb. 2016)
- Undervisningsministeriet (2007). *Mentorordning fik frafaldet ned på nul*. <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Erhvervs/2007/Aug/070827-Mentorordning-fik-frafaldet-ned-paa-nul> (feb. 2016)
- Wenger, E. (2014). *Voksnes læring og identitetsudvikling – i praksisfællesskaber og praksislandskaber*. I: Illeris, K. (red.): Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed. Samfundslitteratur.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. Læring, mening og identitet. København: Hans Reitzels Forlag.

8

Unge i Vækst

Et udviklingsprojekt med fokus på vejledningen af udsatte unge i overgangen til uddannelse eller arbejde

Af Palle Rasmussen, Christian Ydesen, Karen E. Andreassen

Introduktion

Ungdomstiden er en periode med mange udfordringer og en tid, der forløber meget forskelligt og ikke lige nemt for alle unge. Statistikken taler sit tydelige sprog om de store forskelle i opvækstvilkår, der kendetegner børns og unges liv; forskelle, som kan få stor betydning for de unges valg og færd efter grundskolen (f.eks. Benjaminsen et al., 2015; Rasmussen et al., 2015). En del har gennem deres skoletid oplevet manglende trivsel. Årsagerne til dette kan være mange og skal ofte ses i sammenhæng – f.eks. som en kombination af forskellige former for faglige vanskeligheder, oplevelse af mobning, vanskeligheder i familien eller andre former for sociale problemer, psykisk eller fysisk sygdom samt misbrugsproblemer. Der er tale om betingelser, som ikke kun vil kunne påvirke elevers faglige udbytte i skolen, men som også spiller en betydningsfuld rolle i forhold til deres selvtillid og for deres lyst til og tro på egne potentialer for fortsat uddannelse. Desuden er sådanne betingelser ofte samtidig udtryk for eller forbundet med en social situation, hvor den unge ikke har tilstrækkelig adgang til den støtte fra voksne, der er behov for i denne fase af tilværelsen.

Overgangen fra grundskolen til fortsat uddannelse eller arbejde forløber således ikke lige nemt for alle unge. Samtidig stiller det moderne arbejdsmarked unge over for stadig stigende krav, hvad angår deres kompetencer erhvervet via uddannelse. Dette betyder, at unge, der i dag ikke har opnået nogen uddannelse efter grundskolen, er vanskeligt stillede og kan have svært ved at få adgang til og finde en plads på arbejdsmarkedet. Sådanne vilkår har medført nye og skærpede krav til vejledningen af de unge, der allerede er eller er i risiko for at komme i en position, hvor de er stillet udenfor arbejdsmarkedet. At stå i en sådan udsat situation er selvfølgelig et stort problem i alle livsfaser; men som ung eller yngre, hvor man befinder sig ved starten af tilværelsen som voksen, er det forbundet med særlige problemer, fordi det er en periode med valg, der sætter sine spor resten af livet.

Disse vilkår og udviklinger har sat sig igennem i hele Europa og derfor været i fokus gennem mange år (e.g. Quintini & Martin, 2014), hvorfor der også findes en del undersøgelser, der beskæftiger sig med problemstillingen. I et informationsbrev fra EU beskrives det eksempelvis i 2015, at "7,5 millioner unge europæere mellem 15 og 24 er ikke i beskæftigelse, ikke under uddannelse og ikke i lære" (EU, 2015, s. 1, vores oversættelse). Dertil peges der på, at netop mange unge er blevet ramt af følgerne af den økonomiske krise i 2008. En analyse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd viser således, at der i Danmark i perioden mellem 2008 og 2014 var sket en stærk stigning i andelen af unge, der var uden for arbejdsmarkedet, og i andelen, der ikke var i job eller uddannelse (Pihl & Jensen, 2016). Der er samtidig tale om en problemstilling, der er forbundet med social ulighed, idet der er en langt større andel af risikofaktorer blandt unge fra lave socialgrupper (Rasmussen et al., 2015, s. 8).

Som beskrevet er der en gruppe unge, for hvem spørgsmålet om arbejdsløshed og manglende uddannelse er forbundet med andet og mere end selve det at blive optaget på en uddannelse eller opnå et ansættelsesforhold. Det er unge, der har vanskeligheder ved at vurdere egne uddannelsesmuligheder, og som måske har oplevet mange vanskeligheder i grundskolen og derfor mangler tillid til, at de vil kunne tage en uddannelse; ligesom det er unge, der måske har stort behov for støtte til at kunne komme i gang med, blive fastholdt i og kunne gennemføre et uddannelsesforløb.

Med henblik på at udvikle særlige vejledningsforløb rettet mod disse unge blev der i Nordjylland gennemført et udviklingsprojekt i perioden 2010 – 2014

med økonomisk støtte fra Den Europæiske Socialfond: "Unge i Vækst". Denne artikel rummer en analyse af nogle af resultaterne fra et kvalitativt studie gennemført som led i en evaluering af dette projekt i perioden 2010 – 2013. Projektet har samme karakter som en række andre lignende tilbud, der gennem tiden har været sat i værk som ramme for denne gruppe unges overgang til beskæftigelse eller uddannelse.

Vejledningen af unge i et policy-perspektiv

Vejledning af unge, der i dag er uden uddannelse og arbejde, skal ses i lyset af de udviklinger, der generelt karakteriserer det ungdoms- og uddannelsespolitiske område. Op gennem 1900-tallet har man verden over, og ikke mindst i hele den vestlige del af verden, været optaget af uddannelse set som samfundsmæssig ressource, og som et vigtigt element i bestræbelser på at skabe økonomisk vækst og stabile samfund. Dette kom eksempelvis til udtryk i UNESCO-konventionen fra 1945, hvor alle medlemslande tilsluttede sig kravet om lige muligheder for uddannelse (UNESCO, 1945), og i de følgende årtier inden for OECD og EU, hvor især de økonomiske tilgange til at højne det uddannelsesmæssige niveau i nationerne blev betonet (Lawn & Grek, 2012; Bürgi, 2016). Som et vigtigt led i disse bestræbelser satte EU i 2000 med Lissabon-erklæringen for alvor begrebet 'livslang læring' på dagsordenen, med krav om at borgerne til stadighed sørger for – og tilbydes mulighed for – efter- og videreuddannelse med henblik på at følge med arbejdsmarkedets skiftende behov og krav om omstillingsparathed.

Senest er der i EU's 2020-strategi, som blev vedtaget i 2010 og afløser Lissabon-strategien, formuleret mål for medlemslandene om, at mindst 75 pct. af befolkningen i aldersgruppen 20-64 skal være i beskæftigelse. Der er desuden formuleret mål om, at andelen, der gennemfører en videregående uddannelse, bør være mindst 40 pct. Strategien begrundes i høj grad i økonomiske forhold og arbejdsmarkedsudviklinger.

Vejledningsindsatserne rettet mod unge, som står uden for arbejdsmarkedet og er uden uddannelse, er derfor blevet et stærkt politiseret tema, som i udpræget grad også er påvirket af økonomiske og arbejdsmarkeds-mæssige strategier og beslutninger både nationalt og i EU-regi (Sultana, 2011). Indsatser i forhold til vejledningen af denne gruppe unge har ikke kun afsæt i unges personlige interesser, ønsker og motiver, men i mindst

lige så høj grad i politiske målsætninger og retningslinjer om at realisere bestemte politisk fastsatte krav.

Teoretiske perspektiver på vejledningen af udsatte unge

Vejledning af unge kan karakteriseres som et modsætningsfyldt felt. På den ene side indgår intentioner om at støtte børn, unge eller voksne i forskellige typer udviklingsprocesser, som kan føre til frigørelse og selvstændighed. På den anden side er feltet en del af den offentlige forvaltning og er underlagt dennes principper, funktionsmåde og prioriteringer. Dette betyder eksempelvis, at ressourcetildelinger og forskellige typer tilbud er afhængige af vurderinger af den unge. Sådanne vurderinger indebærer samtidig en risiko for at kategorisere den vejledte på måder, der kan få uheldige og utilsigtede følger ved at placere den vejledte i roller, som kan bidrage til at umyndiggøre og fastholde ham eller hende i afhængighedsforhold, som måske kan være vanskelige at bryde (Järvinen & Mik-Meyer, 2013).

Dette er vejledningens spændingsfelt, som dels er påvirket af magtforhold og magtrelationer, og dels rummer et potentiale for frigørelse og for modning og udvikling. Enhver vejledningsrelation rummer i sig denne modsætning i form af muligheden for det man betegner som 'klientgørelse' af den vejledte, der også kan indebære en form for afhængighedsforhold, ligesom vejledningen også rummer muligheden for frigørelse. I vejlednings-situationer er der tale om en vanskelig balance, og der indgår beslutninger og relationer, som kan være centrale for de unges videre livsforløb. I analyser af vejledning anlægges derfor også forskellige teoretiske perspektiver.

Vejledningen af udsatte unge uden uddannelse eller arbejde er som nævnt karakteriseret ved ofte at rumme en grad af tvang, men samtidig ved at være eller ofte skulle fremstå som tilbud, der bygger på de unges frivillige deltagelse. Tvangen ligger i den asymmetriske magtrelation, der giver sig til kende i relationen mellem den unge og de personer, der som samfundets repræsentanter forestår vejledningen. Disse arbejder ud fra intentioner om på samfundets vegne at ville inddrage eller integrere den unge i samfundets fællesskab, men på grundlag af viden og præmisser, som er præget af dominerende interesser i samfundet, og det fører til forskellige former for disciplinering og 'tvang' i vejledningen. Over for dette står frivilligheden, der

er forbundet med den unges eventuelle egen interesse i at søge ind i (samfunds)fællesskabet og tilpasse sig eller finde sig til rette inden for dets rammer og på dets præmisser.

Michel Foucault er en af de teoretikere, som har beskæftiget sig med den side af spændingsfeltet, der relaterer til tvangen, tilpasningen og disciplineringen (f.eks. Foucault, 2002). Han analyserede, hvordan samfundets disciplinering af individer finder sted gennem forskellige videns- og praksisformer, hvis formål er at tilpasse mennesker til de fremherskende normer i samfundet. Disciplinering finder sted gennem stærk organisering, styring og rammesætning af aktiviteter inden for 'rum', der gør det muligt at overvåge og kontrollere deltageres handlinger og også relaterer til bestemte diskurser og kategoriseringer (Foucault, 2002 [1975], s. 165ff; Foucault 1994 [1982]). Netop særlige tilbud til borgere, der står uden for samfundet, vil kunne ses i et sådant lys, og de vil også kunne ses som udtryk for en form for 'overgangsritualer' eller overgangsrum, som har til formål at 'genindsætte' borgerne i samfundet (Larsen, 2005, s. 168ff.).

Andre teoretikere som f.eks. Axel Honneth beskæftiger sig i sin teori om 'anerkendelse' i højere grad med det, der relaterer til, hvad man kunne kalde individets egen-interesser og det, der er det særegne ved det enkelte individ. Udgangspunktet er, at ethvert menneske er unikt og at anerkendelse derfor spiller en afgørende rolle i forhold til oplevelsen af tilhør til fællesskaber. Honneth skelner mellem tre former for anerkendelse, der relaterer til hhv. privatsfæren, den retslige sfære og det, han betegner som den solidariske sfære (Honneth, 2006). Anerkendelse i *privatsfæren* omhandler det at blive mødt med kærlighed og følelsesmæssig opmærksomhed. Anerkendelse i *den retslige sfære* tematiserer oplevelsen af ligeværd, som er baseret på det at blive mødt som er autonomt, selvstændigt og respekteret menneske. Anerkendelse i *den solidariske sfære* omhandler det at anerkende individer som unikke og det at blive værdsat i fællesskabet, som den person man er, som unik og værdifuld i fællesskabet.

Teorier som de ovenfor nævnte er almindeligt anvendte i analyser og diskussioner af eksempelvis vejledning og vejledningsrelationer. De viser, hvor komplekse spørgsmål der karakteriserer dette og kan på sin vis siges at repræsentere to forskellige tilgange til individer, der samtidig afspejler en konflikt. Foucaults analyser fokuserer på, hvordan dominerende kræfter i samfundet søger at forme borgerne efter bestemte fælles normer, hvorfor

det særlige og unikke ved hvert enkelt menneske bliver et problem og skal gøres til genstand for disciplinering. Hans teorier kan samtidig ses som et udtryk for en form for 'diagnose' af samfundsmæssige forhold og processer. I Honneths tilgang kan det individuelle derimod siges at blive set som et potentiale, der rummer udviklingsmuligheder, både for den enkelte og for samfundet, såfremt det anerkendes.

Forskningen om vejledning af unge uden uddannelse og arbejde

Der er gennem årene lavet en del forskning i relation til unge i 'restgruppen', defineret som de unge, der syv år efter grundskolen ikke har gennemført en ungdomsuddannelse. Resultaterne herfra viser, at denne gruppe af unge i højere grad end andre unge har negative erfaringer både socialt og fagligt fra deres tid i grundskolen, måske også erfaringer med mobning eller oplevelse af social isolation, lav selvtillid i forhold til faglige kompetencer og mulighed for fortsat uddannelse, problemer i familiebaggrunden, samt forældre uden uddannelse efter grundskolen eller med lavt uddannelsesniveau (f.eks. Epinion, 2015, s. 13ff).

I initiativer, der retter sig mod at støtte netop denne gruppe unge i at opnå uddannelse og arbejde, er det naturligvis væsentligt med vejledning, der er tilpasset deres særlige behov og problemstillinger. Forskning har derfor også beskæftiget sig med vejledningens rolle i forhold til på den ene side at mindske risikoen for, at unge kommer til at tilhøre restgruppen, og for på den anden side at få unge ud af en position uden uddannelse og arbejde.

I et forskningsreview fra 2011 om "effekt af uddannelses- og erhvervsvejledning" (Søgaard et al., 2011), har man studeret den internationale forskning inden for emnet med fokus på, hvad der betegnes som 'effekten' af forskellige aspekter i vejledningen af unge. Man har således vurderet vejledningens betydning og rolle i forhold til at komme godt i gang med uddannelse, opleve afklaring og kunne træffe beslutning om uddannelse samt gennemføre en sådan (ibid. s. 46). I reviewet peges opsummerende på en række forhold, der ifølge forskningen spiller en vigtig rolle og angives at have effekt i forhold til de nævnte temaer (Søgaard et al., 2011 s. 81). Det konkluderes blandt andet, at både den individuelle og den gruppebaserede vejledning har effekt - den førstnævnte ved at kunne blive person-

lig, og den sidstnævnte ved at kunne vejlede flere unge samtidig og lægge op til gruppedrøftelser. Besøg og/eller praktik på uddannelsesinstitutioner har en væsentlig rolle i afklaringen af uddannelsesvalg, men vel at mærke når besøgene følges op i vejledningen. Det konkluderes endvidere, at "Vejledning har størst betydning for elever fra uddannelsesfremmede miljøer, men kan ikke i sig selv betyde brud med en negativ social arv" (Ibid. s. 46). Netop dette må anses for at være en væsentlig pointe, idet en stor andel af de unge uden arbejde og uddannelse har deres familiebaggrund i uddannelsesfremmede miljøer. Vejledningsaktiviteter, der er tilpasset målgruppen, må på den baggrund anses for at være centrale i relation til denne gruppes overgang fra grundskole til uddannelse eller arbejde.

Projekt Unge i Vækst

Ud fra overvejelser om netop det forhold, at denne gruppe af unge i mange tilfælde har behov for personlig udvikling samt støtte og hjælp til at løse personlige og sociale vanskeligheder, søgte en række aktører i en dansk Region om støtte til oprettelsen af kursusforløb (vejledningsforløb), der var designet specielt med dette for øje.

Projekt Unge i Vækst sigtede mod at tilbyde udviklingsforløb til unge langtidsledige uden nogen kompetencegivende uddannelse efter grundskolen. Det primære formål var at "finde nye metoder til at sikre, at unge uden uddannelse bliver motiverede og får lyst til at få en ordinær uddannelse" (Unge i Vækst, hjemmeside, 2016). Projektet sigtede således også mod, at deltagerne skulle starte i uddannelsesforløb efterfølgende. Den pædagogiske og didaktiske tilgang, som lå til grund for projekts aktiviteter, lå i forlængelse af konklusioner som de ovenfor nævnte og integrerede individuel vejledning, gruppevejledning og gruppeaktiviteter med besøg på uddannelsesinstitutioner samt andre typer aktiviteter af social karakter.

Med henblik på at kunne differentiere og tilpasse vejledningen til forskellige kursisters behov, erfaringer og baggrunde etablerede man to forskellige typer kursusforløb, tilpasset to forskellige målgrupper.

Målgruppe 1 blev beskrevet som "unge nyledige mellem 18-29 år, der har erhvervserfaring og med gode erfaringer herfra". Det drejede sig om unge, der dog samtidig var usikre i deres valg af samt lyst til uddannelse. Unge i denne gruppe kunne godt samtidig være karakteriseret ved forskel-

lige typer "personlige og sociale problemstillinger", men der var tale om "mindre problemer." (Unge i Vækst, 2014, s. 2).

Målgruppe 2 blev beskrevet som unge med sociale og personlige problemstillinger, som de vurderedes at ville kunne arbejde sig ud af gennem et tilpasset vejledningsforløb. Disse unge var typisk karakteriseret ved at have negative erfaringer fra årene i grundskolen, ved at have få erfaringer fra arbejdsmarkedet og ved ikke at være motiverede for uddannelse. De kunne have vanskeligheder relateret til personlige, sociale, faglige og adfærdsmæssige forhold (Unge i Vækst, 2014, s. 3).

Med henblik på at differentiere vejledningen i forhold til de to grupper blev etableret to typer forløb; korte af syv ugers varighed og lange af 20 ugers varighed. De to typer forløb adskilte sig ikke kun fra hinanden i varighed, men også indholdsmæssigt.

De korte forløb var designet til de unge i målgruppe 1, som blev vurderet kun at have behov for en kortere, men intensiv, indsats. Vejledningsforløbene fandt sted i grupper og individuelt og rummede også introduktion til forskellige erhverv.

De lange forløb var designet til de unge i målgruppe 2, der blev vurderet at have behov for en længere indsats i forhold til vejledning og kvalificering, før de ville være klar til at kunne fortsætte i et uddannelsesforløb. Disse forløb bestod i en kombination af vejledning i grupper og individuelt, erfaringer med arbejdspladser og erhvervsuddannelser gennem praktikker, arbejde med almene skolefag samt støtte til at opnå et velfungerende hverdagsliv også under uddannelse. Desuden kunne de unge tilbydes yderligere vejledning efter forløbets afslutning.

Kursusdeltagerne

I den periode af projektet, som indgik i evalueringen, var 190 unge tilmeldt kurserne. Nogle af disse faldt fra, men fortsatte måske i senere forløb, eller de var først indskrevet på et kort forløb og overgik dernæst til et langt forløb. Af dette antal var ca. 70 pct. i enten uddannelse eller arbejde tre måneder efter at have afsluttet forløbet (Andreasen m.fl., 2012). Dette må anses for at være en relativt stor andel, og det empiriske studie afspejlede også mange positive erfaringer og en generel tilfredshed med forløbene blandt de interviewede kursusdeltagere.

Den empiriske undersøgelse var baseret på semistrukturerede interviews med 59 deltagere, der repræsenterede begge køn og en spredning i forhold til alder og type af forløb. Fokus i interviewene var på kursusdeltagernes baggrunde, problemer og oplevelser med skole og uddannelse inden kursusforløbet, oplevelsen af selve kursusforløbet og beskrivelsen af aktiviteter i dette - vejledningsaktiviteterne - og disses rolle i relation til det at udvikle motivation for at fortsætte i uddannelsessystemet. Der blev desuden gennemført observationer i forbindelse med undervisningsaktiviteter.

Overordnet betragtet viste interviewene, at de unge, der deltog i kurserne, var karakteriseret ved at have haft familiemæssige problemer gennem opvæksten, problemer i skolen af såvel faglig som social karakter, oplevelser af mobning, lav faglig selvtillid mv. Dette er helt i overensstemmelse med, hvad andre undersøgelser viser. I det følgende vil vi diskutere de unges udvikling gennem forløbet, som de selv beskriver den, og hvordan denne kan forstås i forhold til kursernes design og indhold samt set i lyset af den eksisterende forskning inden for området.

De generelle erfaringer fra forløbet og to cases

Generelt gav de deltagere, vi interviewede, udtryk for tilfredshed med de erfaringer og oplevelser, de havde fået gennem forløbet på Unge i Vækst. De gav udtryk for at opleve stort udbytte af de aktiviteter, de havde deltaget i, og af de forandringer og udviklinger, de vurderede dette havde ført med sig, både af en personlig karakter og i forhold til at indgå i sociale situationer. I opsummeringen af deres beskrivelser træder en række faktorer frem som særligt vigtige. Det er forhold, der i de unges beskrivelser synes at spille en central rolle i forhold til at rammesætte udviklingsprocesser af den karakter, der her er tale om. Det drejer sig om:

- Kurset etablerede en social kontekst, der kunne bidrage med følelsen af at høre til i et fællesskab, og deltagerne peger på dette som både nødvendigt og meget vigtigt for deres personlige udvikling. Ud over at give dem adgang til social støtte og skabe kontinuitet i denne støtte over tid, gav denne kontekst dem også mulighed for at opnå erfaringer med samværet med andre og for at kunne reflektere over spørgsmål af social og psykologisk karakter, hvilket var vigtigt for

dem i forhold til at udvikle positiv selvforståelse. Til denne sociale kontekst hørte også det at have en mentor, som bidrog netop til oplevelsen af kontinuitet i den sociale støtte.

- Deltagerne fik mulighed for at gøre sig erfaringer, der gav dem bedre forudsætninger for at kunne vælge, hvilket uddannelsesforløb eller erhverv de interesserede sig for, f.eks. ved at besøge skoler og ved at identificere, hvilke ressourcer, færdigheder og kompetencer de havde af såvel praktisk som af mere akademisk karakter.
- Forløbet var planlagt med den nødvendige tid til at udviklingsprocesserne kunne forløbe og der var kontinuert støtte i disse processer.

I relation til det spændingsfelt mellem frivillighed og tvang, som karakteriserer processerne i vejledning, kan man sige, at balancen i forhold til at møde de unge på deres præmisser, at anerkende deres ressourcer, særlige egenskaber, interesser og kompetencer, er et omdrejningspunkt, som er helt centralt i forhold til at opretholde deres engagement i aktiviteterne. De ovenfor beskrevne vilkår synes grundlæggende at danne en ramme, der kan leve op til dette krav. På et lidt dybere niveau spiller det samtidig en rolle, hvordan aktiviteterne udfolder sig inden for disse rammer, hvilke interaktioner der finder sted, f.eks. hvad der karakteriserer aktiviteter og hvordan de forløber, eller hvordan mentoren udfylder sin rolle. Vi vil belyse dette gennem nærmere fremstilling og diskussion af to cases:

- Laura¹, ca. 20 år, som var droppet ud af sin uddannelse på grund af stofmisbrug og sociale og psykiske problemer
- Robert, midt i tyverne, som havde forsøgt forskellige slags jobs, var droppet ud af uddannelse og havde psykiske vanskeligheder

De to cases er valgt med henblik på at illustrere forskellige typer problemer blandt deltagerne. De repræsenterer samtidig den diversitet, der kendetegner holdene i forhold til de unges sociale baggrund, akademiske færdigheder, alder, køn og andre forhold. Begge blev interviewet nogle få måneder efter, at de havde gennemført kurset.

1 Navnene er pseudonymer.

Laura

Laura er et eksempel på en pige, der havde alvorlige problemer i skolen; hun blev mobbet og var også påvirket af en opmærksomhedsforstyrrelse. Hun oplevede, at hun ikke fik den nødvendige eller tilstrækkelige hjælp til at kunne håndtere disse vanskeligheder og det medførte alvorlige personlige problemer både generelt og i skolen. Disse oplevelser har samlet set har ført til lav selvtillid og selvværd.

Lauras baggrund

Laura fuldførte ikke grundskolen, men forlod 8. klasse uden eksamen. Tiden i grundskolen var rigtigt vanskelig for hende, og hun boede uden for hjemmet på en institution i et års tid i den periode. Hun fortæller om sin tid i grundskolen, at hun oplevede mobning og ikke havde nogen venner, og hun siger: "Jeg var deprimeret hele tiden, og så var der slet ikke nogen, der gad snakke med mig". Hun fortæller videre, hvordan undervisningen blev oplevet som udfordrende for hende og ikke syntes at matche hendes behov: "Jeg var i en forsøgsklasse med 52 [elever i klassen], så der var jo ikke plads til de svage der, så alle os, der var balladebørn, vi lavede bare ballade der".

Hun fandt så sammen med andre unge, som hun beskriver ikke var godt selskab for hende, og hun fik derefter problemer med stoffer. Efter at hun forlod skolen, har hun ikke haft arbejde; hun startede på en erhvervsuddannelse, "men kom ud i nogle ting, og det gjorde, at jeg var psykisk ustabil og måske heller ikke moden nok til det, og måtte stoppe".

Hun har deltaget i en del forskellige kurser i kommunalt regi, men uden at det rigtigt førte til noget, og hun fortæller, at "til sidst satte kommunen mig i en kategori, hvor jeg bare kom til at gå hjemme og passe mig selv". Dette var Laura "egentlig lidt ked af", fortæller hun;

"for kommunen sagde, at jeg nok skulle førtidspensioneres, men det sagde jeg, at det ville jeg ikke, at det var for tidligt, det syntes jeg var lidt sørgeligt, at de bare ville lade mig gå til spilde".

Udsigten til at blive kategoriseret som permanent uden for arbejdsmarkedet var ikke attraktiv i Lauras øjne, og hun beskriver, at "så var det så, at jeg fik tilbudt det herude [på Unge I Vækst], det har været et kæmpe vendepunkt".

Kurset

Laura oplever således deltagelsen i forløbet på Unge I Vækst som et vendepunkt. Hun beskriver, at det sociale miljø på kurset har spillet en afgørende rolle i forhold til den proces, hun har været igennem. Hun peger her også på underviserens tilgang og engagement, det at de er opmærksomme, omsorgsfulde og interesserede i hende som person. Yderligere oplever hun det også som både vigtigt og positivt, at antallet af deltagere på de enkelte hold ikke er stort, og hun fortæller:

”Det her kursus har givet mig rigtig meget, fordi for første gang har jeg oplevet, at man kommer på et hold, hvor der ikke er for mange mennesker, sådan at lærerne har været der hele tiden og kan tage sig af en individuelt”.

Hun beskriver, at hun oplevede sig accepteret, og underviserne og undervisningen betød, at hun blev klar over de kompetencer, hun besidder. F.eks. fik hun at vide, at hun tager initiativ. Hun blev også klar over, at hun kan være en rolig person og blev opmærksom på betydningen af ”det at kunne sige til sig selv, at man er god nok, at kunne anerkende det, det er også ret vigtigt og det har det her kursus også været med til”.

Samtidig var det vigtigt for hende at opleve undervisere, der ”har altid ligesom kunnet se de muligheder i mig”, siger hun. Erfaringer og oplevelser som disse havde en positiv betydning for hendes selvværd og selvtillid, som var meget lav inden hun startede på kurset. Hun fortæller: ”Det at få anerkendelse fra andre betyder rigtig meget, for man tænker, ’hvis de her mennesker kan lide mig, så kan jeg måske også selv’”.

Hun beskriver kursets indhold, og at det rummede såvel egentlig undervisning som diskussioner og praktiske øvelser inden for psykologi. Laura siger, at dette var vigtigt for hende og for den proces, hun oplevede. Hun følte, hun fik stort udbytte, og det har betydet, at hun har,

”fået nogle værktøjer til at håndtere verden på, det har i al fald gjort, at jeg er blevet mere uddannelsesparat. Det har for eksempel været teori om, hvordan du håndterer angst og fobier; førhen så døjede jeg med, at jeg bare stak af, når det blev for svært, men nu har jeg fået værktøjer, der siger, at jeg skal blive

her, og så må jeg løse det på en rigtig og voksen måde, kan man sige”.

Hun betoner nogle af de positive sider ved forløbet, når det sammenlignes med mere traditionelle forløb for unge uden arbejde eller uddannelse, som hun også har erfaringer med, og siger f.eks.: ”jeg synes også, det er godt, at der kommer nogle og vil arbejde med dig, i stedet for bare at sidde og skrive jobansøgninger”.

Efter at hun afsluttede forløbet, fik hun som led i projektet en mentor. Det sikrede, at hun havde en at diskutere sine problemer og oplevelser med, og det var vigtigt, for der var ikke andre i hendes sociale kontekst, der kunne spille en sådan rolle. Oplevelsen af, at nogle var opmærksomme på hende, tog sig af hende og forstod hendes situation, var helt afgørende, beskriver hun, og uddyber det på denne måde:

”Vi ringer sammen, hun bekymrer sig for mig. Hun er blevet en veninde for mig på en måde. Hun har også hjulpet mig, da jeg skulle flytte, for eksempel, og med at lave en tidsplan for, hvad jeg skulle i løbet af dagen, for ellers kunne jeg godt have svært med struktur i min hverdag. Nogle gange snakker vi bare lidt i telefonen, det kan være sådan, ’hej, hvordan går det?’ Det er sådan lige, hvad jeg har brug for hjælp til, det kan være en regning, jeg skal betale eller papirer, jeg ikke forstår.”

Både erfaringerne fra udviklingsforløbet og det, at hun nu har en mentor, der støtter hende, betyder at:

”Det var helt anderledes at starte på skolen denne gang. Min lærer spurgte, om hun [mentoren] skulle komme og være med mig første dag, for jeg har det ikke nemt med mange nye mennesker, og det sagde jeg også ja til. Der er en helt anden omsorg omkring mig, og det er det, jeg ikke har haft i mit liv før, så jeg tror, at det er det, der har gjort det, for jeg kan godt mit fag og er dygtig, men får jeg ikke opmærksomhed og omsorg, så går jeg ned i hullet igen.”

Udviklingen

Lauras fortid har givet hende udfordringer, som hun ikke umiddelbart selv kunne løse. De almindelige tilbud i det offentlige regi bidrog heller ikke til dette, og hun var tæt på at blive permanent kategoriseret som værende uden for arbejdsmarkedet. Forløbet på Unge i Vækst har, som hun formulerer det, givet hende værktøjer til bedre at kunne forstå både sig selv og sin omverden og løse de vanskeligheder, hun stilles over for i hverdagen. Erfaringerne og udviklingen, som forløbet har rammesat, kan dermed siges at have støttet en frigørende proces. Samtidig har hun dog stadig også en mentor, som hun oplever som et vigtigt led et stykke tid endnu i sine fremtidige aktiviteter.

Med Foucaults begreber kan man sige, at folkeskolens pædagogiske praksis fungerer disciplinerende, men denne disciplineringsproces var for Lauras vedkommende forbundet med modstand og førte til eksklusion. Det offentlige systems brug af kategoriseringer kan ses som udtryk for samme magtudøvelse og udtrykker samtidig også en form for disciplinering, men en anden form, nemlig ved at individer objektgøres og i en vis forstand umyndiggøres som udtryk for en 'kategori'; vel at mærke en kategori, som udtrykker et behov for samfundsmæssig intervention snarere end vejledtes reelle personlige situation og behov.

På Unge i Vækst-forløbet kommer Lauras oplevelse af anerkendelsen til udtryk, både i den private sfære i form af oplevelsen af at blive mødt med kærlighed og opmærksomhed, i den retslige sfære i form af oplevelsen af ligeværd, og i den solidariske sfære, hvor hun som kursist mødes som et autonomt og respekteret menneske. Det er i forlængelse af denne oplevelse, at hendes personlige udvikling finder sted.

Robert

Robert er et eksempel på en ung mand med typer af vanskeligheder, der kendetegnede mange af projektets deltagere.

Roberts baggrund

Robert voksede op i en familie, hvor forældrene var skilt, han boede sammen med sin søster og havde en stedmor og stedsøskende. Han beskriver sine familierelationer som modsætningsfyldte, men han havde en god re-

lation til sin søster. Han afsluttede folkeskolen med 10. klasse, men havde meget dårlige erfaringer fra sin tid i folkeskolen, hvor han f.eks. beskriver, at han blev mobbet. Han har fået problemer med depression og angst og tror, det er en følge af disse oplevelser.

Han startede på erhvervsskole og afprøvede forskellige retninger, men måtte stoppe, fordi han ikke kunne finde en praktikplads. Han har deltaget i adskillige andre kurser for ledige uden uddannelse, men af den type, hvor man ikke laver meget andet end at skrive sit CV og skrive jobansøgninger – aktiviteter, som han beskriver som formålsløse, fordi hans hovedproblem er af psykologisk karakter. Desuden fremhæver Robert det negative i en rigid ”kategorisering, som kommunens sagsbehandlere udfører”.

Kurset

Robert drømmer om at få ”stabilitet og et fast arbejde, som han kan lide, med en god løn, hjem, bil og familie”. Erfaringerne og udviklingen på Unge i Vækst har givet et bidrag i den proces og støttet den. Han fortæller, at han ikke var klar til arbejdsmarkedet, da han startede på forløbet og siger:

”Jeg fik muligheden med at starte på kurset, fordi jeg havde nogle problemer, og det tilbud havde der ikke været før, rigtigt, fra kommunen - jeg er også depressiv”.

På baggrund af den type problemer, han har, betoner Robert, at det for ham er særlig vigtigt at få mere praktiske erfaringer med, hvordan han kan håndtere dem, f.eks. når han skal søge et arbejde og vurdere, hvilken slags uddannelse han bør søge ind på. Et vigtigt tema, hvad det angår, oplever han, er, at ”når man starter i skole eller på et arbejdssted, at arbejdsgiveren så bliver informeret, sådan at han ikke bliver overrasket, fordi så får man garanteret bare at vide; ’dig kan vi ikke bruge til noget’, hvis de ikke ved det fra starten.”

Robert betoner betydningen af, at der ikke er så mange deltagere på holdene på Unge i Vækst; det spiller en positiv rolle i forhold til udbyttet, fordi det betyder, at underviserne kan tage sig af hver enkelt: ”Jeg synes, at holdstørrelsen er fin; hvis der er for mange elever, ville der også være for mange opgaver at tage fat på for [læreren] og de andre, det går jo lidt op og ned, hvordan folk har det”, forklarer han.

Den sociale dimension på kurset er vigtig for Robert, det kommer også til udtryk i hans beskrivelse af et ønske om, at "kurset havde sit eget sted, hvor kursisterne kunne komme og være sammen også udenfor kursustiden". Netop det sociale, mener han, har været godt.

Robert har som nævnt været gennem mange forskellige af de kommunale tilbud, og han fortæller om Unge i Vækst: "Det er et af de bedste steder, jeg har været". Han begrundet vurderingen på denne måde:

"(...) for vi sidder og snakker med hinanden. Får noget sammenhold, når man sidder og laver noget sammen. De andre steder, jeg har været, får man at vide; 'du møder ind klokken 9.00' og så sidder man ved computeren, 'og så laver du dét'. Det er mere spændende at komme herved og snakke om alt muligt (...), der er noget, du skal lave. Vi har både haft noget undervisning i kommunikation og i kritikhåndtering og psykologi". Dette, forklarer Robert, står i modsætning til de forløb, hvor "man sidder og skal sende cv'er rundt, jeg har sendt de første 1000 ud".

Robert fandt de praktiske workshops særligt udbytterige. Disse og lignende aktiviteter, der gennem test og andre aktiviteter har bidraget til at afklare de kompetencer og interesser, han har, har samtidig gjort ham opmærksom på flere forskellige uddannelser, der kunne være relevante for ham at søge ind på.

Udviklingen

Den udvikling, Robert har gennemgået på forløbet, er præget af, at han dels har fået erfaringer med forskellige typer erhverv, dels har fået en kompetenceafklaring. Dette har samlet set sat ham bedre i stand til at kunne realisere sin drøm om uddannelse og arbejde. Samtidig har han også fået en form for erkendelse af sine psykiske vanskeligheder, som kan betyde, at han fremover bedre vil kunne forebygge, at disse skaber problemer opstår for ham.

I Roberts tilfælde kan man sige, at den disciplinering, som kommer til udtryk gennem grundskolens pædagogiske praksis, ikke havde megen succes. Som Laura beskriver han også erfaringer med at blive kategoriseret i systemet samt de problemer, der udfolder sig i forlængelse af dette.

Samtidig oplever han, at den anerkendelse, som den pædagogiske praksis på Unge i Vækst-forløbet giver, bidrager til hans personlige udvikling og frigørelse som individ.

Diskussion og konklusion

Laura og Robert er eksempler, der på mange måder kan anses for at være typiske for de unge, der deltog i forløbene på Unge i Vækst. Deres erfaringer belyser også nogle generelle problemstillinger og spørgsmål i relation til overgangen mellem grundskolen og uddannelse eller arbejde i ungdomslivet.

Begge de unge, der som følge af deres vanskeligheder i og efter grundskolen har været i kontakt med de sociale institutioner gennem mange år og har deltaget i mange forløb i kommunalt regi, fortæller om oplevelsen af at blive kategoriseret af myndighederne i disse processer og om de problemstillinger, der knytter sig til dette; f.eks. i form af at opleve, at man resten af tilværelsen skal stå uden for samfundet.

Kategoriseringen er udtryk for en umyndiggørelse, som kan fastholde de unge i bestemte samfundsmæssige positioner. Samtidig kan den betyde, at de unge bliver opfattet af omverdenen på bestemte måder, som kan vanskeliggøre udvikling og bevægelse væk fra disse positioner. Dette kan yderligere bidrage til at skabe bestemte selvforståelser hos de kategoriserede - f.eks. forståelser af at være ressourcetsvage, utilpassede og uønskede - som ikke bidrager positivt til deres udvikling og overgang fra grundskole til uddannelse og erhvervsliv. Erfaringerne fra Unge i Vækst viste netop, at de unges oplevelser og erfaringer med, at de faktisk havde ressourcer og muligheder, var meget vigtige og havde stor betydning for dem. Sådanne oplevelser fremkom i flere forskellige typer situationer, f.eks. når underviserne tilrettelagde aktiviteter, der synliggjorde ressourcerne og mulighederne, og når de unge oplevede, at deres forskellige bidrag - socialt eller fagligt - blev påskønnet.

De to cases efterlader også indtryk af unge, der muligvis ikke var kommet i gang med en uddannelse efter grundskolen, hvis ikke de havde haft muligheden for at gennemgå et forløb som dette, der gav dem baggrund for at kunne vælge, bidrog til udvikling af den nødvendige selvindsigt og tro på, at realiseringen af deres fremtidsdrømme faktisk var mulig, samt gav en vis fremadrettet støtte.

Set i et teoretisk perspektiv vil man kunne sige, at Foucaults tilgang synliggør og begrebsliggør disciplineringen, som kommer til udtryk i skolens og det offentlige systems praksis. Den disciplinerende praksis ser individualiteten, det anderledes, det der skiller sig ud, som et problem, og reelt som selve 'problemet', hvis ikke individerne matcher de krav, samfundet stiller. Men denne praksis skaber samtidig problemer, og den skaber individer, der kategoriseres og ofte vil komme til at opfatte sig selv som problematiske. Honneths tilgang tager omvendt afsæt netop i det individuelle og det unikke hos det enkelte individ og ser dette som det væsentlige potentiale og den ressource, som gennem de rette betingelser kan få mulighed for at udfolde sig. Perspektivet er, at den enkelte til en vis grad kan frigøres fra den offentlige tvang og finde en måde at bruge sine ressourcer på, inden for de rammer, samfundet giver. Både disciplinering og anerkendelse er til stede i vejledningens institutioner og praksis. Balancen mellem dem afgør, om udkommet for de unge bliver fastholdelse og afhængighed eller frigørelse, individualitet og selvstændighed.

Referencer

- Andreasen, K. E., Rasmussen, P. & Ydesen, C. (2012). *Evaluering af projekt Unge i Vækst*. Aalborg: Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi, 2012.
- Benjaminsen, L., Andrade, S. B., Andersen, D., Enemark, M. H., Holm, M. & Birkelund, J. F. (2015). *Familiebaggrund og social marginalisering i Danmark*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter For Velfærd.
- Bürgi, R. (2016). Systemic management of schools: the OECD's professionalisation and dissemination of output governance in the 1960s. *Paedagogica Historica*, 52(4), 408–422. <http://doi.org/10.1080/00309230.2016.1178780>
- Epinion (2015). *Desk Research af danske studier om restgruppen*. Afrapportering. Rådet for Ungdomsuddannelser. Undervisningsministeriet.
- Foucault, M. (2002 [1975]). *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. København: Det Lille Forlag.
- Foucault, M. (1994 [1982]) The subject and power. *Essential works of Foucault 1954 – 1984, volume 3: Power*, s 326-345). London: Penguin Books.

- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse: sociale konflikters moralske grammatik*. København: Hans Reitzel.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2013). *At skabe en klient: institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzel.
- Larsen, J. E. (2005). Marginale mennesker i marginale rum. I: Järvinen, M. Larsen, J. E. & Mortensen, N. (red.), *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education. Governing a new policy space*. Oxford: Symposium books.
- Quintini, G. and S. Martin (2014). Working paper: "Same/Same but Different: School-to-work Transitions in Emerging and Advanced Economies", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 154, OECD Publishing, Paris.
- Pihl, M. D & Jensen, T.L. (2016). *186.000 unge er hverken i job eller i uddannelse*. Analysenotat, 26. juni 2016. København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Rasmussen, M., Pedersen, T. P., Due, P. (red.) (2015). *Skolebørnsundersøgelsen 2014*. København: Statens Institut for Folkesundhed 2015.
- Sultana, R.G. (2011). Lifelong guidance, citizen rights and the state: reclaiming the social contract. *British Journal of Guidance and Counselling* 39(2), 179-186.
- Søgaard Larsen, M., Christensen, G., Tiftikci, N. & Nordenbo, S.E. (2011). *Forskning om effekt af uddannelses- og erhvervsvejledning. Et systematisk review*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Unge I Vækst (2014). *Velkommen til projekt UNGE I VÆKST*.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education*. Salamanca: UNESCO, Ministry of Education and Science.
- UNESCO (1945). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Set på [www](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) den 22. juli 2016 på adressen: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

I denne antologi præsenteres nyere empirisk forskning med fokus på ungdomsuddannelserne i det danske uddannelsessystem. Det overordnede tema er udviklinger og overgange inden for dette uddannelsesområde. Disse giver sig til kende såvel på det individuelle niveau i forhold til elevers veje og valg og deres udvikling og bevægelser inden for og mellem uddannelser, som på det samfundsmæssige niveau i relation til historiske udviklinger, politik og uddannelsesreformer inden for ungdomsuddannelserne.

Målsætningen om Livslang Læring forudsætter, at alle har mulighed for at opnå adgang til uddannelsessystemet, og at overgangene mellem dets niveauer er tilpasset forskellige behov og forudsætninger. Dette har en særlig relevans i forhold til unges uddannelsesmæssige problemer, uddannelsesforløb og valg. De enkelte kapitler beskæftiger sig på empirisk baggrund med det overordnede tema i relation til en række forskellige uddannelseskontekster inden for ungdomsuddannelsesområdet og belyser fra et sociologisk perspektiv mange af de problemstillinger, der afspejler sig inden for uddannelserne for unge i dag. Bogen er dermed aktuel ikke mindst i lyset af de reformer, der har kendetegnet området for ungdomsuddannelser i Danmark de senere år.